

Alfa-nieuws. Jaargang 8

bron

Alfa-nieuws. Jaargang 8. Coutinho, Bussum 2005

Zie voor verantwoording: https://www.dbnl.org/tekst/_alf001200501_01/colofon.php

Let op: boeken en tijdschriftjaargangen die korter dan 140 jaar geleden verschenen zijn, kunnen auteursrechtelijk beschermd zijn. Welke vormen van gebruik zijn toegestaan voor dit werk of delen ervan, lees je in de [gebruiksvoorwaarden](#).



digitale bibliotheek voor de Nederlandse letteren i.s.m.





[Nummer 1]

Onder de loep

Wasgoed en leesgoed

Over leestaken en leesvaardigheid in een wasserij

Lucelle Timmermans/ROC Eindhoven

In bedrijven wordt lang niet altijd onderkend dat sommige werknemers te weinig kunnen lezen en schrijven om hun werk naar behoren te doen. Dat stond in het rapport *Laaggeletterd in de Lage Landen*. Lucelle Timmermans ging op onderzoek uit in een wasserij. Wat wordt er zoal gevraagd aan leesvaardigheid van werknemers? Wat kunnen zij lezen en hoe schatten zij en hun leidinggevendenden hun leesvaardigheid in? Lucelle Timmermans deed dit onderzoek in het kader van haar afstuderen aan de Letterenfaculteit in Tilburg.

Laaggeletterd op de werkvloer

De laatste tijd is er veel belangstelling voor geletterdheid - of liever het gebrek daaraan - onder volwassenen in Nederland en Vlaanderen. Iedereen kent ongetwijfeld de spotjes en advertenties waarin SIRE, de Nederlandse Stichting voor Ideële Reclame, dit onderwerp onder de aandacht probeert te brengen. Ook in de vakliteratuur wordt gewaarschuwd voor de gevolgen van een lage geletterdheid voor de kansen van werknemers op de arbeidsmarkt en de risico's die bedrijven erdoor lopen. De eisen die het werk aan geletterdheid stelt, zouden steeds hoger worden. Verschillende auteurs noemen minimale niveaus van lees- en schrijfvaardigheid die nodig zijn om zelfstandig te kunnen functioneren op het werk en om de ontwikkelingen in het beroep te kunnen volgen. Maar wát medewerkers nu eigenlijk precies moeten lezen en schrijven op het werk en hoe moeilijk dat is, wordt niet genoemd. Dat maakte mij nieuwsgierig. Moeten werknemers op de laagste functioneringsniveaus, bijvoorbeeld productiemedewerkers, eigenlijk wel lezen en schrijven? Dat kan toch niet zo veel zijn? Of is er misschien toch meer dan we denken? Welke eisen stelt dat aan de geletterdheid van de werknemers? Gaat het om heel eenvoudige instructies en teksten of ook om teksten die meer van de leesvaardigheid vragen?

En kunnen de werknemers die teksten





ook aan, dus: hoe is hun leesvaardigheid?

Om antwoord te krijgen op deze vragen heb ik een casestudy uitgevoerd in een wasserij. Daar heb ik geïnventariseerd wat er op en rond de werkvloer voorkomt aan schriftelijke taken en welke leesvaardigheid ervoor nodig is. Ook heb ik onderzocht hoe het er met de leesvaardigheid van de werknemers voorstaat. In dit artikel vertel ik hoe ik dat heb gedaan en wat ik heb gevonden. Het onderzoek is uitgevoerd in een productiebedrijf, een wasserij. Wasserij BV zorgt ervoor dat de vuile was van allerlei zorginstellingen binnen korte tijd weer schoon en netjes bij de eigenaars wordt afgeleverd. Aan de ene kant van het bedrijf komt de vuile was binnen en wordt daar gesorteerd en gewassen, aan de andere kant wordt de was gedroogd, gevouwen, gemangeld en geperst en verpakt in containers. Het spreekt voor zich dat hierbij strikte hygiënevoorschriften worden gehanteerd. In het bedrijf werken ruim zeventig mensen, hoofdzakelijk productiemedewerkers, van wie een kwart allochtoon is.

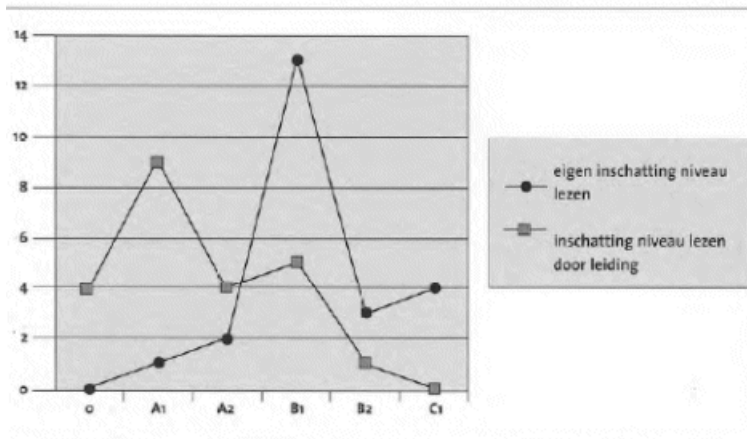
Leestaken op de werkvloer

Wie denkt dat je in een wasserij alleen de kledinglabels en wasvoorschriften moet kunnen lezen heeft het mis. Natuurlijk zijn die labels er in overvloed en wasvoorschriften ook, maar er is veel meer en dat merk je pas goed als je er doelgericht naar op zoek gaat. Dat heb ik gedaan. Gewapend met een digitale camera heb ik op de werkvloer alles gefotografeerd wat er te lezen viel. En dat is heel wat. Dat varieert van opschriften als 'overhemden' op een pers, tot brieven van klanten op een prikbord. Maar ook naast de werkvloer moet gelezen worden. Zo hangt er in de kantine een prikbord met daarop mededelingen voor het personeel, het vakantierooster, verslagen en agenda's van het werkoverleg en brieven van de directie. En er staat in de kantine een kastje met enkele mappen, zoals de map met werkinstructies, en exemplaren van het personeelsblad en andere periodieken.

Van alle taken die ik tegenkwam op het gebied van lezen heb ik foto's of kopieën gemaakt om ze later te kunnen indelen op het leesvaardigheidsniveau dat nodig is

om ze te kunnen uitvoeren. Voor de niveau-indeling heb ik de criteria en de niveaus gehanteerd die in het Raamwerk NT2 beschreven zijn. Dat zijn vijf niveaus: A1, A2, B1, B2 en C1 (zie het kader op blz. 5 voor voorbeelden van taken op de verschillende niveaus).

Op de werkvloer vereisen de eenvoudigste taken een leesvaardigheid op niveau A1, zoals een simpel waarschuwbord en de moeilijkste een leesvaardigheid op niveau B1, bijvoorbeeld een brief van een klant. De teksten die op de werkvloer zelf voorkomen, hebben bijna uitsluitend betrekking op het werk zelf. Van datgene wat daarbuiten te vinden is, heeft een deel betrekking op de uitvoering van het werk, zoals werkinstructies. De moeilijkheidsgraad van deze taken ligt tussen B1 en B2. Een ander deel van de taken is vooral van belang voor de werknemer als personeelslid, zoals de notulen van de ondernemingsraad of de cao. Voor deze taken is een vaardigheidsniveau nodig tussen B1 en C1. Samengevat: in en rond de werkvloer circuleren leestaken die variëren van laag naar hoog, van niveau A1 tot C1; de taken op de werkvloer zelf zijn het eenvoudigst, de werkinstructies en leestaken die te maken hebben met het werknemerschap zijn veel moeilijker te lezen.



Figuur 1 Aantallen werknemers per (door hen zelf en door leidinggevendenden) ingeschat leesvaardigheidsniveau.

Overigens zijn sommige taken onnodig moeilijk. De werkinstructies zijn daar een goed voorbeeld van. In een daarvan komt bijvoorbeeld de volgende instructie voor: ‘...het moment melden aan de bedrijfsleiding waarop de hoeveelheid chemicaliën het bestelniveau bereikt’. Volgens een van de werknemers betekent dat: ‘Als de bak leeg is, zeggen dat ze moeten bestellen’.

Schriftgebruik

Hiervoor hebben we gezien wat de schriftelijke taken zijn, maar hoe werkt het in de praktijk? Gaan de werknemers en hun leidinggevendenden er ook echt vanuit dat alles gelezen wordt? Voor de taken op de werkvloer geldt dat eigenlijk wel, maar toch houden de leidinggevendenden er rekening mee dat het niet altijd lukt. Daarom zetten ze werknemers van wie ze verwachten dat ze een gebrekkige leesvaardigheid hebben, in op plaatsen waar dit weinig schade kan opleveren. Noodgedwongen overigens, want eigenlijk moet iedereen overal inzetbaar zijn.

De inhoud van een aantal van de taken die rond de werkvloer voorkomen, zoals de werkinstructies en de instructies rond veiligheid en hygiëne, speelt een belangrijke rol in kwaliteitsprocedures. Volgens het huisreglement worden de werknemers geacht deze instructies te lezen voordat ze met het werk beginnen, maar de werknemers weten niet allemaal dat er schriftelijke werkinstructies bestaan of waar ze die kunnen vinden. In het introductiegesprek met nieuwe werknemers worden deze instructies ook altijd mondeling medegedeeld, maar er wordt niet systematisch gecontroleerd of deze kennis is blijven hangen.

De mondelinge communicatie heeft een belangrijke functie in het bedrijf, zowel voor het doorgeven van werkinstructies als bij de ondersteuning van schriftelijke informatie. Zo worden brieven van het management op het prikbord gehangen, maar ook mondeling toegelicht en de werknemers geven onderling ook veel informatie door. Een werknemer zegt daarover: ‘Ik ga niet vaak naar het prikbord, want voordat je daar bent, weet je al wat er gebeurd is. Dat gaat van mond tot mond.’

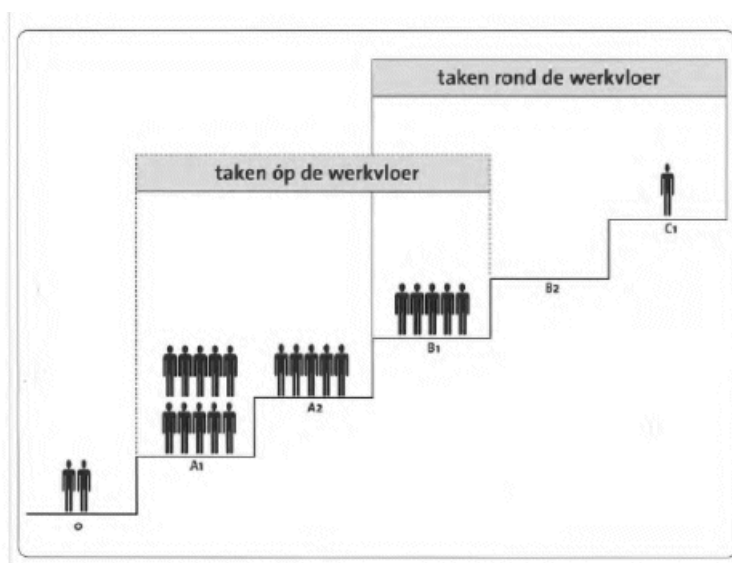
Uit opmerkingen van de werknemers blijkt verder dat zij zich niet realiseren hoeveel tekst er eigenlijk circuleert in het bedrijf. Ze denken bij 'lezen' vooral aan datgene wat direct uit het werk voortkomt, zoals inpakschema's, maar niet aan verslagen van het werkoverleg of agenda's daarvoor. De 'oudere' werknemers nemen hun leesbril dan ook niet mee naar het werk.

Leesvaardigheid van werknemers

En hoe is de leesvaardigheid van de werknemers? Uit de inventarisatie van de taken bleek eerder al dat zij een leesvaardigheid moeten hebben op niveau B2 om echt alles te kunnen lezen wat te maken heeft met het werk en niveau C1 om ook zelfstandig de cao te kunnen raadplegen. Hebben werknemers dat niveau ook en kunnen zij en hun leidinggevenden daar een goede inschatting van maken?

Aan de hand van de vragen uit de checklist lezen uit de reeks 'Naar een portfolio NT2' heb ik 23 werknemers geïnterviewd over hun leesvaardigheid en heb ik diezelfde vragen schriftelijk aan de drie leidinggevenden voorgelegd. De werknemers blijken hun eigen leesvaardigheid veel positiever te beoordelen dan de leidinggevenden (zie figuur 1).

In figuur 1 is goed te zien dat een groot



Figuur 2 Taken op en rond de werkvloer, gerelateerd aan leesvaardigheidsniveau en aantallen werknemers, ingeschat op leesvaardigheidsniveau

deel van de werknemers (13 van de 23) de eigen leesvaardigheid beoordeelt op niveau B1 of hoger. Bij B1 is dan ook een duidelijke piek te zien. In de beoordeling door de leidinggevenden is er een minder duidelijke piek op niveau A1 (zij schatten de leesvaardigheid van negen werknemers in op niveau A1).

Het hogere niveau (B1, B2, en C1) wordt volgens de leidinggevenden door beduidend minder werknemers beheerst dan deze zelf inschatten.

Wat betekent dat nu? Zijn de werknemers te positief of is de leiding te negatief? Om dat te kunnen nagaan heb ik een deel van de werknemers (acht) getoetst met assessmentopgaven. Deze opgaven heb ik zelf samengesteld aan de hand van schriftelijke taken uit het bedrijf. De resultaten van deze assessments heb ik vergeleken met de beoordelingen door de werknemers en de leiding. Daaruit blijkt dat de leidinggevenden, beter dan de werknemers zelf, in staat zijn de leesvaardigheid van de werknemers in te schatten. Voor de acht getoetste werknemers valt het oordeel van de leiding gemiddeld een half niveau lager uit dan het assessment en dat van de werknemers gemiddeld ruim anderhalf niveau hoger.

Bovendien wijken de beoordelingen door de leidinggevenden in geen enkel geval meer dan één niveau af van de assessmentuitslagen. De werknemers overschatten hun leesvaardigheid aanzienlijk, en de leidinggevenden onderschatten die enigszins.

Hoe verhoudt de leesvaardigheid van de werknemers zich nu tot de schriftelijke taken op en rond de werkvloer? Om dat duidelijk te kunnen maken heb ik de 23 werknemers ingedeeld op hun leesvaardigheidsniveau: acht op basis van het assessment en de resterende vijftien op basis van de beoordeling door de leiding. Die laatste beoordeling lijkt immers het meest realistisch. In figuur 2 is deze definitieve indeling weergegeven, naast de niveaus waarop taken voorkomen.

In figuur 2 is goed te zien waar de leesvaardigheid niet aansluit op de taken. Van de 23 werknemers is er maar één die alle taken aankan. De vijf werknemers die zijn ingedeeld op niveau B1 kunnen wel op de werkvloer alles lezen, maar veel van de

taken rond de werkvloer zijn te moeilijk. De mensen op niveau A2 en niveau A1 zullen ook op de werkvloer de nodige problemen tegenkomen. Er zijn zelfs twee werknemers die op geen enkele niveau 'scoren' en die daarom zijn ingedeeld op het denkbeeldige niveau nul. Zij kunnen weliswaar technisch lezen, maar kunnen deze vaardigheid niet functioneel toepassen, ook niet op het meest elementaire niveau.

Kloof dichten

Er is dus een kloof tussen de taken waarmee deze productiemedewerkers te maken krijgen en hun vaardigheid. Dat kan natuurlijk gevolgen hebben voor het bedrijf en de werknemer zelf. Denk bijvoorbeeld aan de financiële schade die kan ontstaan doordat werknemers fouten maken die de productie of een ISO-certificering in gevaar brengen-

gen. En de tijd die de leiding moet investeren in mondelinge uitleg kost ook geld. Verder maakt laaggeletterdheid een werknemer afhankelijk van zijn collega's en zijn leidinggevend; en wie niet goed kan lezen en schrijven is nauwelijks in staat te participeren in de medezeggenschapsstructuur.

Bovendien zijn laaggeletterden niet of minder goed in staat functiegerichte scholing te volgen. Dat is vervelend voor henzelf: de kans op doorstroming naar een betere functie neemt af en bovendien lopen ze meer risico werkloos te worden en te blijven. Maar daardoor is een werknemer ook minder flexibel inzetbaar, wat voor het bedrijf een nadeel is.

Een kloof kun je proberen te dichten, en in dit geval kan dat door aan de ene kant het niveau van leesvaardigheid bij de werknemers te verhogen en aan de andere kant door de teksten te vereenvoudigen. Dat betekent scholing, maar niet alleen voor de productiemedewerkers. Voor hen is van belang dat ze zodanig leren omgaan met schriftelijke taken dat ze hiervoor niet meer afhankelijk zijn van anderen. De leidinggevend en het management kunnen leren helder te schrijven voor een laagopgeleide doelgroep, waardoor de teksten die ze produceren minder vragen van de leesvaardigheid.

Niveau A1

- opschriften en waarschuwingen
- namen van opdrachtgevers op stellingen, bonnen en bedieningspanelen
- namen van opdrachtgevers op labels en containerkaartjes
- namen van artikelen op stellingen en bonnen
- korte aanwijzingen op bedieningspanelen
- vakantieplanning (eenvoudige tabel)
- klokkaarten
- aanvraagformulieren voor vakantie of vrije uren
- instructies bij knoppen en op bedieningspanelen

Niveau A2

- briefjes met mededelingen en instructies
- 'pakbonnen': lijsten voor het vullen van containers
- tabellen met instructies over belading van machines
- inpakschema's
- agenda werkoverleg
- waarschuwingen en instructies

Niveau B1

- brieven op prikbord
- waarschuwingen en bedieningsinstructies bij machines
- verslag werkoverleg
- artikelen in het personeelsblad
- introductie nieuwe werknemer/uitzendkracht/vakantiehulp
- instructie hygiëne, kwaliteit en veiligheid
- checklist introductiegesprek
- bedrijfsnoodplan

Niveau B2

- brieven van de directie
- notulen vergadering ondernemingsraad
- handboek arbeidsomstandigheden
- verzuimregeling
- arbeidscontracten
- handboek werkinstructies
- handboek bediening instructies
- algemeen huisreglement

Niveau C1

- cao-boekje

Voorbeelden van taken per leesvaardigheidsniveau.

Uit het veld

Lezen over loverboys

Motiverende teksten voor vmbo-leerlingen

Corinne Sebregts/Stedelijk College, Eindhoven

Uitgeverij Eenvoudig Communiceren geeft vier bijzondere kranten uit. Elke krant is gericht op een specifieke doelgroep: de *Start!-krant* voor volwassen NT2-leerders en moeilijk lezende autochtone Nederlanders, de *Okee-krant* voor licht verstandelijk gehandicapten, de *PrO-krant* voor leerlingen in het praktijkonderwijs en de *ZoWel-krant* voor vmbo-leerlingen Zorg en Welzijn. Corinne Sebregts keek naar de functie van de *ZoWel-krant* en vroeg reacties van leerlingen.

Lezen in het vmbo

Wie in een gemiddelde vmbo-klas aan de leerlingen vraagt wat hun favoriete bezigheid is, zal niet vaak meemaken dat 'lezen' als eerste genoemd wordt.

Veel leerlingen in het vmbo hebben moeite met lezen en vinden het daarom een vervelende bezigheid. Als het even kan, kiezen ze liever voor de televisie of de radio om informatie tot zich te nemen. Het internet biedt hun ook veel mogelijkheden, mede omdat de tekst vaak ondersteund wordt met veel beeldmateriaal. Bovendien zoekt de leerling de meeste sites zelf op en klikt gauw verder als een site vooral uit tekst blijkt te bestaan.

Het is niet verwonderlijk dat leerlingen in het vmbo weinig plezier beleven aan lezen. In de basisberoepsgerichte leerweg beheersen de leerlingen het technisch lezen vaak op een laag niveau.

Sommige leerlingen hebben een technisch leesniveau dat vergelijkbaar is met dat van een leerling in groep zes van het basisonderwijs. Ze hebben daardoor moeite om woorden te decoderen. Er is nog geen automatisme in de woordherkenning en veel van de woorden moeten nog hardop verklankt worden voordat duidelijk is welk woord gelezen is.

Doordat het decoderen tijd en moeite kost, komt de leerling vaak niet toe aan goed begrip van de tekst.

De enige manier om het technisch leesniveau te verhogen en daarmee de leerling de mogelijkheid te geven zijn niveau van begrijpend lezen te verbeteren, is veel oefenen met lezen. Dat lijkt bijna ondoenlijk als degene die moet oefenen, juist door leesmoeilijkheden lezen helemaal geen leuke activiteit vindt. De sleutel tot het beleven van leesplezier is de interesse voor de inhoud van de tekst. Als die interesse wordt beloond, doordat de tekst toegankelijk is, is de kans groot dat de leerling doorleest.

ZoWel-krant

Leerlingen in het vmbo en mbo zijn vaak praktisch ingesteld. Ze kiezen al vrij vroeg voor een beroepsrichting, bijvoorbeeld ‘techniek’, ‘handel en administratie’ of ‘zorg en welzijn’. Om de leerlingen die voor de laatst genoemde sector hebben gekozen, kennis te laten maken met allerlei aspecten van de sector Zorg en Welzijn is er de *ZoWel-krant*. De *ZoWel-krant* verschijnt tien keer per schooljaar en bevat artikelen over een breed scala aan onderwerpen die relevant zijn voor het vakgebied ‘Zorg en Welzijn’. De artikelen zijn geschreven in eenvoudige taal en zijn over het algemeen erg to the point.

Voorbeelden van de onderwerpen waarover in de *ZoWel-krant* wordt geschreven, zijn de ongezonde voeding in schoolkantines, het beleid van verzorgingstehuizen om ouderen maar één keer per week te laten douchen, geldproblemen onder jongeren, plastische chirurgie, voedingsgewoontes van Nederlanders en het wetsvoorstel om piercings voor jongeren onder de achttien jaar alleen toe te staan als de ouders instemmen.

Opvallend is dat er naast artikelen over zaken die rechtstreeks betrekking hebben op het leven van jongeren in de leeftijd van veertien tot achttien jaar ook

geschreven wordt over gebeurtenissen en situaties die verder van de leefwereld van de doelgroep af staan, zoals de honger in Soedan, aids in derdewereldlanden en luchtvervuiling. In de teksten wordt het onderwerp zo benaderd, dat het voor jongeren niet moeilijk is zich een voorstelling te maken van de beschreven problematiek. In het artikel over luchtvervuiling wordt bijvoorbeeld aangegeven dat vooral de lucht boven grote steden vervuild is en dat het ongezond is om langs een snelweg te wonen. Daarnaast wordt een artikel aantrekkelijk gemaakt door grote kleurenfoto's en zijn de teksten verdeeld in korte alinea's die worden gescheiden door witregels. Bovendien is het lettertype iets groter dan dat van een gewone krant en is de regelafstand iets groter, waardoor de artikelen niet zwaar ogen.

De teksten zijn bovendien kort, waardoor leerlingen het artikel al gelezen hebben, voordat zij de interesse in het onderwerp kunnen verliezen.

De *ZoWel-krant* is minder groot dan een gewone krant en heeft ook minder bladzijden. De krant beslaat per editie twaalf tot zestien pagina's van A3-formaat. Vanaf de voorpagina worden de artikelen verdeeld in rubrieken als 'Nieuws uit Nederland', 'Het gesprek', 'Jij en de professional', 'Jij en je werk' en 'Op school'.

Het aantal rubrieken dat gaat over het leven van vmbo-leerlingen in het algemeen en leerlingen van de sector 'Zorg en Welzijn' in het bijzonder, is groot.

De onderwerpen worden belicht vanuit het perspectief van een jongere op



school, waardoor leerlingen zich makkelijk kunnen identificeren met de persoon over wie de tekst gaat. Zo worden leerlingen aan het woord gelaten over hun ervaringen als stagiair in een verzorgingshuis of vertellen buitenlandse meisjes hoe zij het leven in Nederland vinden.

Lesbrief

De *ZoWel-krant* is een product van uitgeverij Eenvoudig Communiceren te Amsterdam. Het doel van de makers van de krant is tweeledig. Enerzijds wil men

vmbo-leerlingen stimuleren om te lezen over de beroepsrichting die zij hebben gekozen en daarmee hun leesvaardigheid te vergroten. Anderzijds zijn de artikelen bedoeld als lesmateriaal voor docenten Zorg en Welzijn. Om die reden verschijnt er bij de krant ook een lesbrieft, die docenten aanwijzingen geeft voor de manier waarop de artikelen gebruikt kunnen worden om met de leerlingen bepaalde onderwerpen uit te diepen. Bij een aantal artikelen uit de krant worden vragen voor een klassengesprek gegeven. Dergelijke vragen weet de gemiddelde docent vaak zelf ook te bedenken, maar dat neemt niet weg dat het prettig is om ideeën op te doen uit de lesbrieft. Naast vragen bij een tekst, wordt in de lesbrieft over het onderwerp van bepaalde teksten een groot aantal links naar sites op internet gegeven. Ook biedt de lesbrieft achtergrondinformatie die de docent kan gebruiken om leerlingen meer over een onderwerp te vertellen. Over het onderwerp 'loverboys' worden bijvoorbeeld bij het artikel 'Loverboys zijn gevaarlijke jongens' uit de *ZoWel-krant* van december 2004 verwijzingen naar televisieprogramma's en internetsites gegeven. Verder wordt aangegeven dat de stichting 'Het Scharlaken Koord' een project heeft om meisjes te waarschuwen voor loverboys en wordt aangegeven dat scholen bij de stichting lessenspakketten kunnen krijgen om preventielessen over 'loverboys' te geven.

Dergelijke informatie is interessant voor iedere mentor, zorgcoördinator of leerlingbegeleider in het vmbo of mbo. De *ZoWel-krant* met de lesbrieft kan daarom ook gebruikt worden in mentorlessen en lessen maatschappijleer in de onderbouw van het vmbo.

Mentorlessen

De *ZoWel-krant* maakt het door de lesbrieft heel makkelijk om meer aandacht aan een onderwerp te besteden of leerlingen

Numer 3 Nieuws uit Nederland Pagina 3

Loverboys zijn gevaarlijke jongens

Steeds vaker hoort je in het nieuws over loverboys. Loverboys zijn jongens die niet zo lief zijn als ze lijken. Ze staan vaak bij scholen of cafés waar veel jonge meisjes komen. Loverboys doen eerst alsof ze verliefd zijn op een meisje. Maar later dwingen ze haar te vrijen met vreemde mannen.

Aandacht
Een loverboy zorgt er eerst voor dat een meisje verliefd op hem wordt. Hij doet heel aardig tegen haar. En hij geeft haar allerlei dure cadeaus. Mooie sieraden bijvoorbeeld. De loverboy neemt het meisje ook overal mee naar toe. Naar de film en uit eten. De loverboy lijkt een perfecte vriend.

Verandering
Maar na een tijdje verandert de loverboy. Ineens is hij niet zo aardig en lief meer. De loverboy zegt dat het meisje ook iets voor hem moet doen. In ruil voor alle cadeaus die hij haar heeft gegeven.

Vreemde mannen
Het meisje moet van de loverboy steeds vaker uitgaan met jongens die ze niet kent. De loverboy krijgt er namelijk geld voor als zijn vrienden met andere mannen uitgaat. Het meisje moet ook met de vreemde mannen vrijen.

Schuldig
Het meisje wil natuurlijk helemaal niet met vreemde mannen vrijen. Maar ze voelt zich schuldig omdat de loverboy altijd zo lief was. Ze schaamt zich ook. Ze durft tegen niemand te vertellen dat ze tegen haar zin met andere mannen moet vrijen.

Bang
Het meisje wordt bang voor haar vriend. Maar ze durft niet bij hem weg te gaan. Want hij zegt dat hij haar dan gaat slaan. Of dat hij iedereen gaat vertellen dat ze met andere mannen vrijt.

Politie
De afgelopen tijd zijn er veel loverboys opgepakt door de politie. Maar er zijn er nog veel meer. En terwijl het ene meisje zich verschrikkelijk rot voelt, is de loverboy alweer op zoek naar een nieuw meisje dat verliefd op hem wordt.



Over loverboys is ook een tv-film gemaakt. Die was pas gelopen op tv. In de film zie je dat loverboys eerst heel lief doen. Maar later veranderen ze.

ZoWel-krant: de loverboys

een opdracht te geven om zelfstandig meer informatie over een onderwerp te verzamelen. Doordat veel van de onderwerpen die in de *ZoWel-krant* aan de orde komen, te maken hebben met de leefwereld van jongeren, is de krant interessant voor een veel bredere groep dan Zorg en Welzijn-leerlingen. Artikelen als ‘Versieren doe je zo!’, ‘Gezond eten met de Schijf van Vijf’, ‘Fitness kan voor iedereen leuk zijn’ en een interview met Marco Borsato zijn ook leuk voor vmbo- en mbo-leerlingen die voor een andere sector dan ‘Zorg en Welzijn’ hebben gekozen.

De krant zal echter bij meisjes meer in de smaak vallen dan bij jongens.

Hoewel jongens in de klas wel degelijk fanatiek meedoen met discussies over ‘loverboys’, zullen zij minder snel gecharmeerd zijn van berichten over een kledinglijn van Karl Lagerfeld voor de winkelketen van H&M, plastische chirurgie of aanwijzingen voor het maken van bloemstukjes en een recept voor pittige paddestoelensoep. Het merendeel van de artikelen in de *ZoWel-krant* gaat over dit soort onderwerpen, die meisjes over het algemeen

meer aanspreken dan jongens. Misschien dat er om die reden plannen zijn bij uitgeverij Eenvoudig Communiceren om ook voor de sector ‘Techniek’ een speciale krant uit te brengen.

Reacties

De *ZoWel-krant* is in het Stedelijk College Eindhoven voorgelegd aan de praktijkdocenten ‘Zorg en Welzijn’, om te horen wat zij van de krant vonden. Veel van hen kenden de *ZoWel-krant* al en gaven aan dat ze erg graag een abonnement op de krant wilden. Zij vertelden dat ze de krant heel goed konden gebruiken om leerlingen te stimuleren na te denken over aspecten van hun toekomstig vakgebied. De artikelen zijn volgens hen interessant voor leerlingen. Om dit ook van de leerlingen te horen, hebben de leerlingen van een derde klas van het leerwerktraject ‘Zorg en Welzijn’ de *ZoWel-krant* ook bekeken en gelezen. Ook zij reageerden positief op de krant. Enkele leerlingen gaven aan de krant in één adem uitgelezen te hebben. Zij vonden vooral de artikelen in de rubriek ‘Op school’ en de laatste pagina met berichten onder de rubriek ‘Wist je dat’ interessant. Geen van de leerlingen gaf aan dat ze de krant leuk vonden omdat de teksten makkelijk te lezen waren. Het ging hen vooral om de inhoud van de artikelen. Ook zij zouden, net als hun docenten, graag zien dat de school een abonnement nam op de *ZoWel-krant*. De krant is echter vrij duur, te weten € 18,50 per leerling per schooljaar.

Voor een klas van 25 leerlingen kost de krant dan € 462,50 per jaar. Voor veel vakgroepen betekent dit dat het budget grotendeels op gaat aan de *ZoWel-krant*, terwijl er ook andere materialen aangeschaft moeten worden.

Andere kranten

De leerlingen Zorg en Welzijn in het vmbo en mbo zijn niet de enige doelgroep waarvoor speciale kranten verschijnen. Uitgeverij Eenvoudig Communiceren geeft nog drie andere kranten uit, te weten de *PrO-krant*, de *Start!-krant* en de *Okee-krant* (zie ook *Alfa-nieuws* 3, 2004). Een deel van de artikelen die in de *ZoWel-krant* verschijnen, staat ook in de andere kranten, maar iedere krant heeft ook eigen artikelen. Zo staat het artikel ‘Lucht vuil boven Nederland’ op de voorpagina van de *Start!-krant*, de *PrO-krant* en de *ZoWel-krant*. Ongeveer de helft van de pagina's in de *PrO-* en *Okee-krant* zijn hetzelfde. Aangezien de doelgroep van beide kranten verschilt, zal het in de praktijk weinig voorkomen dat een abonnee op een van deze kranten zich bekocht voelt, omdat hij een abonnement op een andere Eenvoudig Communiceren-krant heeft genomen om nog meer en andere teksten tot zijn beschikking te hebben.

Leesplezier

Hoewel de *ZoWel-krant* vrij duur is, is het voor een school de moeite waard om een abonnement te nemen. Met de krant wordt namelijk een belangrijk doel bereikt: het stimuleren van leesgedrag bij leerlingen. Het is voor veel leerlingen een unieke ervaring als zij met plezier lezen en dat lezen ervaren als een leuke activiteit. Veel vmbo-leerlingen in de basisberoepsgerichte leerweg en mbo-leerlingen in opleidingen op niveau 1 en 2 is het leesplezier vergaan, omdat hun leesniveau te laag was om een tekst in een vlot tempo te doorgronden. Door het lezen van de *ZoWel-krant* ontdekken de leerlingen dat lezen meer is dan een activiteit die zij verplicht uit moeten voeren om op school allerlei taken te kunnen doen. Dat verlaagt de drempel om een tekst ter hand te nemen en te lezen om te onderzoeken of er iets interessants in staat. Als leerlingen met de *ZoWel-krant* ervaren dat lezen de moeite waard is, dan zullen zij vaker lezen en als gevolg daarvan hun technisch leesniveau verhogen en makkelijker in staat zijn begrijpend te lezen. Dit doel maakt dat de investering in een abonnement op deze krant zeker aan te bevelen is.

Literatuur

Veth, J., 'De Okee-krant in de klas', In: Alfa-nieuws, nr. 3, 2004, p.10-11.

ZoWel-krant, voor leerlingen in het vmbo Zorg & Welzijn, Amsterdam,:
Eenvoudig Communiceren

Jaarabonnement ZoWel-krant

Bij minimaal 15 exemplaren: € 18,50 per exemplaar

Bij 6-14 exemplaren: € 25,00 per exemplaar

Bij 1-5 exemplaren: € 60,00 per exemplaar

Informatie:

www.eenvoudigcommuniceren.nl
tel. 020-520 6070

Portretten

Naphaporn

Een cursist uit Thailand

Jacquelinee Veth/ID College, Gouda

Naphaporn is 31 jaar, Thaise, getrouwd met een Nederlander. Zij zit in de eindgroep van het alfabetiseringstraject (groep A4) van de Taalschool van het ID College in Gouda. Zij loopt een dag per week stage en volgt de lessen loopbaanoriëntatie. ‘Als ik klaar ben’, zegt ze ‘dan kan ik mijn man helpen met geld verdienen’.

Naphaporn is geboren in een klein dorp in Thailand. Haar ouders hadden daar een boerderij. Zij ging in het dorp naar school vanaf haar zesde tot haar elfde jaar. Er was niet genoeg geld voor verdere scholing voor haar. Toen ze veertien was, werkte ze in een fabriek in Bangkok, waar T-shirts werden gemaakt. Het was lopendebandwerk. Op haar achttiende ging ze terug naar het dorp, waar ze als kinderoppas werk vond. Ze paste op twintig kinderen van drie tot zes. In het weekend ging ze naar school in de stad om voor kinderoppas te leren. Zij leerde ook wat Engels op de weekendschool.

Werken als kinderoppas deed ze graag, maar toen haar zus zwanger werd, moest ze dit werk opgeven en in het restaurant van haar zus komen helpen. Dat restaurant was in een ander dorp.

Naphaporn: ‘Ik was niet van plan naar Nederland. Ik denk in eigen land blijven. Nederlandse mensen op vakantie in Thailand. Ik was alleen; geen man. Ik leerde beetje Nederlands van de toerist: ik hou van jou en groeten. Nederlanders aardig, werken hard en dan op vakantie. Mijn man ook leren kennen in restaurant van mijn zus. Dat is drie jaar geleden.’

In het voorjaar van 2002 komt Naphaporn eerst op vakantie naar Nederland. Zij blijft twee maanden, leert Nederland en haar toekomstige man beter kennen. In december komt ze terug om in Nederland te blijven. In februari 2003 begint ze met taallessen aan het ID College in Gouda. In juli dat jaar trouwt ze. Haar man is ouder dan zij en heeft twee kinderen. Een dochter van 29 jaar en een zoon van 27 jaar. Naphaporn kan goed met de dochter van haar man opschieten. Over haar schoonvader zegt ze: ‘Hij begrijpt nu wat ik zeg.’

Naphaporn: ‘Het eerste jaar in Nederland was moeilijk. Het leren gaat langzaam. Beetje Engels praten met man, maar Engels ook moeilijk. Voor Nederlands uitspraak ook logopedie. Ik ben eerst in B1- groep geweest en toen nog B2, maar dat was moeilijk. Het dictee was moeilijk en het lezen soms te snel. Luisteren kon ik bijna alles verstaan, maar vertellen over gisteren dat was moeilijk.’

Naphaporn was op grond van haar intake bij het ID College in een groep voor laagopgeleiden geplaatst. Zij was niet echt een andersalfabeet, omdat ze ook wat Engels kon lezen en schrijven. In B1 begon ze met *IJsbreker 1*. Dat lukte haar nog wel redelijk, hoewel lezen en schrijven, en zeker ook spreken, haar veel moeite

kostten. Overdag ging zij naar school en 's avonds deed ze schoonmaakwerk. Haar man probeerde haar wel te helpen, maar niet met praten, alleen met schrijven. Daar had ze naar eigen zeggen niet zoveel baat bij. In de *IJsbreker 2*-groep bleek het voor haar niet meer bij te benen. In overleg met haar en haar man is toen besloten dat zij in groep 3 van het A-(= alfa)traject geplaatst zou worden. Cursisten in deze groep zijn gealfabetiseerd, hebben 7/43 doorlopen en gaan beginnen in *Breekijzer 1*. In deze groep ligt het tempo lager en wordt er heel veel aan



spreken gedaan. Ook kreeg Naphaporn extra les van de logopediste om haar te helpen bij de uitspraak van het Nederlands. Naphaporn: ‘Samen met elkaar praten dat is leuk. Na groep A3 kan ik nu praten met mijn man.’

Naphaporn zit nu in groep A4, de eindgroep van het alfabetiseringstraject. Net als de andere cursisten in de groep loopt Naphaporn stage. De stage is bedoeld als taalstage en kennismaking met Nederlandse gewoontes.

Naphaporn werkt een dag per week in een bejaardentehuis. In de ochtend werkt ze in de linnenkamer en 's middags moet ze schoonmaken bij de bewoners: ‘Dan kan ik met de oude mensen praten en in kerstvakantie ga ik drie dagen helpen met naaien en sport. Mensen zijn heel aardig. En ik moet veel praten. Dat is goed voor mij.’

‘Ik ben heel blij naar Nederland gekomen en naar school. Als de school klaar is, wil ik eerst op vakantie naar mijn land. Naar mijn moeder en vader. Mijn moeder wil niet naar Nederland, durft niet. Dan werk zoeken en man helpen geld verdienen. Misschien werken en misschien verder leren voor praten, maar dat is wel duur!’ aldus Naphaporn.

De krant in de klas

De hoedenkoopman

Jeanne Kurvers/Universiteit van Tilburg

De hoedenkoopman is een oud volksverhaal uit Ethiopië. Eerlijk gezegd was ik tamelijk verrast dit verhaal tegen te komen. Ik kende het namelijk al als een Engels prentenboek voor jonge kinderen: *Caps for Sale. A tale of a pedlar, some monkeys and their monkey business*. Auteur en illustrator daarvan is Esphyr Slobodkina. Die Oost-Europese naam suggereert dat het kennelijk een wijd verbreid volksverhaal is geweest. Ik heb nog even gekeken of er melding gemaakt wordt van ontlening, maar dat is niet zo. Wel worden er in het prentenboek petten verkocht in plaats van hoeden. Het verhaal maakt nieuwsgierig naar de oorsprong en de verbreiding van het woord *na-apen*. Een leuk verhaal om te dramatiseren in een isk-klas.

De krant in de klas

De hoedenkoopman



Er was eens een koopman die hoeden verkocht.
 Maar hij droeg zijn spullen niet op zijn rug, zoals een koopman meestal doet.
 Hij droeg zijn spullen op zijn hoofd.
 Op zijn hoofd stond eerst zijn eigen grijze hoed.
 Daarop stonden de groene hoeden.
 Daarboven stonden de bruine hoeden, daarop weer de blauwe hoeden, en helemaal bovenaan de rode hoeden.

Elke dag liep de koopman naar de stad, met tien hoeden op zijn hoofd, tien hoeden op zijn linker arm, en tien hoeden op zijn rechter arm.
 En steeds riep hij: 'Hoeden te koop!
 Hoeden te koop. Wie koopt er een mooie hoed?
 Tien cent voor een hoed.'

Op een warme dag liep hij weer naar de stad.
 Maar niemand kocht een hoed.
 Hij had honger, maar niets te eten.
 Hij had dorst, maar niets te drinken.
 Hij dacht, ik ga eerst maar even slapen.
 Straks lukt het misschien wel.
 Hij liep de stad uit en zocht een mooie boom.
 'Dit is een mooie plek om even uit te rusten,' dacht de koopman.
 Hij ging voorzichtig zitten, en voelde nog even of zijn hoeden goed zaten.
 Toen viel hij in slaap.

Na een poosje werd hij wakker.
 Hij rekte zich uit, en voelde aan zijn hoofd.
 Hee, wat was dat?
 Alleen zijn eigen hoed was er nog.
 Waar waren zijn mooie hoeden?
 Hij keek naar rechts.....
 Geen hoed te zien.
 Hij keek naar links...
 Geen hoed te zien.
 Hij keek achter de boom...
 En weer geen hoed te zien.
 Toen keek hij omhoog.

Op elke tak van de boom zat een aap.
En elke aap droeg een mooie hoed.
Een groene, een blauwe, een bruine of een rode.
De koopman keek naar de apen.
De apen keken terug.
Hij zwaaide met zijn vingers, en zei:
‘Geef mijn hoeden terug, en gauw!’
De apen zwaaiden ook met hun vingers, en zeiden: ‘tss, tss, tss’.
Maar ze gaven zijn hoeden niet terug.
Toen werd de koopman boos.
Hij balde zijn vuisten en riep:
Geef hier die hoeden.
De apen balden hun vuisten, en begonnen ook te schreeuwen.
Maar zijn hoeden kreeg hij niet.
Hij begon nog harder te schreeuwen.
De apen begonnen ook harder te schreeuwen.
De koopman stampte met zijn voeten op de grond.
De apen stampten met hun voeten op de takken.
Maar zijn hoeden kreeg hij niet.

Nu werd de koopman woedend.
Hij begon met beide voeten te stampen, en met beide armen te zwaaien.
‘Als ik nu niet snel die hoeden krijg, dan...’
Maar ook de apen stampten met beide voeten, en zwaaiden met beide armen.
En zeiden alleen: ‘tss, tss, tss’.
Maar zijn hoeden kreeg hij niet.
Toen werd de koopman zo boos als hij nog nooit geweest was.
Hij rukte zijn hoed van zijn hoofd, smet die op de grond en liep boos weg.
En toen... rukte elke aap de hoed van zijn hoofd, smet die op de grond en sprong weg.

En alle groene, en bruine, en blauwe en rode hoeden vielen uit de boom.
Zo kwam het dat de hoedenkoopman al zijn hoeden weer op zijn hoofd kon zetten.
Sinds die tijd slaapt hij nooit meer onder een boom.



Onder de loep

Nieuw Raamwerk

Alfabetisering NT2

Willemijn Stockmann/ROC Midden Brabant

Jeanne Kurvers/Universiteit van Tilburg

Binnenkort verschijnt bij het Cito het portfolio Alfabetisering NT2, met daarin het Raamwerk Alfabetisering NT2. Dit raamwerk en portfolio werden voor de onderdelen lezen en schrijven ontwikkeld door Willemijn Stockmann in het kader van haar afstudeeronderzoek. Jeanne Kurvers was haar scriptiebegeleidster. Het raamwerk wijkt op een aantal onderdelen af van de Blokkendoos. Dat wordt in deze bijdrage toegelicht.

De onderkant van het Raamwerk NT2

In 2002 werd het portfolio NT2 ontwikkeld, dat gebaseerd is op het *Common European Framework of reference for languages*. Al tijdens de ontwikkeling van de Nederlandse versie van het raamwerk (het Raamwerk NT2) en het portfolio werd duidelijk dat ook voor alfabetisering NT2 een portfolio wenselijk zou zijn. Want juist voor alfabetiseringscursisten, die zo lang moeten wachten tot er een niveau NT2, bereikt kan worden, is het van groot belang te kunnen laten zien dat ze vorderingen maken, dat ze het geleerde toe kunnen passen en dat ze zicht krijgen op hun eigen leerproces. Bovendien biedt een portfolio veel meer mogelijkheden en uitdagingen dan een standaardtoets om het contextrijk leren te bevorderen.

Leren lezen en schrijven hoort, net als mondeling een tweede taal leren, niet alleen in de klas thuis; dat moet je ook doen in de situaties waarin je die lees- en schrijfvaardigheid moet en wilt gebruiken.

Om een portfolio te ontwikkelen heb je een referentiekader nodig, een raamwerk. Want in een raamwerk staan de doelen, en pas als je weet welke doelen en deeldoelen nagestreefd worden, kun je stapsgewijs nagaan wat al bereikt is en daar bewijzen voor verzamelen. En dan kun je ook nagaan wat er nog allemaal geleerd moet worden. Zo'n raamwerk was er niet voor alfabetisering NT2. De ontwikkelaars van het portfolio NT2 gaven de minister dan ook de aanbeveling te laten onderzoeken of niet ook een raamwerk en een portfolio alfabetisering NT2 ontwikkeld zouden kunnen worden. De onderstaande aanbeveling werd gedaan:

‘Er bestaat bij docenten die alfabetiseringslessen verzorgen, veel belangstelling voor de portfoliomethodiek NT2. De huidige producten zijn daarvoor echter nog niet, of alleen door middel van veel extra inspanningen en creativiteit van de docent/begeleider, geschikt. De projectgroep adviseert OCenW in dit verband het volgende: te doen onderzoeken of het Raamwerk NT2, aan de onderkant kan worden uitgebreid met functionele alfa-niveaus; verder onderzoek te initiëren naar manieren waarop het portfolio bij analfabete deelnemers kan worden geïntroduceerd en gebruikt.’

De ontwikkeling van het Raamwerk Alfabetisering NT2 was de eerste stap.

De ontwikkeling van het Raamwerk Alfabetisering NT2

Alfabetisering NT2 is niet alleen leren lezen en schrijven in een tweede taal, dat is veel meer. Dat is ook het leren verstaan van en spreken in het Nederlands als tweede taal, dat is leren leren, dat is werken aan competenties gericht op een toekomstperspectief als bijvoorbeeld opvoeder, werkende of cursist in een vervolgopleiding. Als het in het navolgende nog alleen gaat om schriftelijke vaardigheden, wil dat dus niet zeggen dat er niet veel meer geleerd wordt in een alfabetiseringscursus.

Vanaf het begin was het duidelijk dat in het Raamwerk Alfabetisering NT2 twee

onderdelen in samenhang uitgewerkt moesten worden. Allereerst technisch leren lezen en schrijven en op de tweede plaats het leren toepassen van het geleerde in reële situaties. In die zin wijkt het Raamwerk Alfabetisering NT2 af van het Raamwerk NT2, waarin alleen het kunnen gebruiken van het Nederlands op de verschillende deelgebieden uitgewerkt is. Voor alfabetisering was het nodig beide onderdelen in een helder en samenhangend geheel uit te werken. Alleen het technisch leren lezen en schrijven uitwerken zou immers kunnen betekenen dat - net zoals dat in vroeger tijden het geval was - mensen leerden lezen en schrijven in de klas, maar geen idee hadden dat ze daarmee buiten de klas iets konden doen, of zelfs dat dat ook maar iets te maken had met hun leven buiten de alfabetiseringscursus. Bovendien was gebleken dat het zeer motiverend is als cursisten al heel vroeg ervaren dat ze de verworven kennis ook daadwerkelijk toe kunnen passen. Alleen de functionele doelen omschrijven en uitwerken was ook niet gewenst. Want het risico zou erg groot zijn dat cursisten misschien wel iets gingen doen met geschreven taal (soms zonder dat ze precies wisten wat), maar dat vergeten werd hen lezen te leren. En ook was al duidelijk dat het niet zinvol is cursisten functionele zaken, zoals hun adres of de dagen van de week, alleen maar uit het hoofd te laten leren. Bij de meeste cursisten werkte dat niet en bovendien leverde dat soms een verkeerde taakoriëntatie op. Bijvoorbeeld bij de cursist, die elke keer als hij een woord met een *w* zag, woensdag riep, omdat hij de dagen van de week uit het hoofd had geleerd.

Het in samenhang ontwikkelen van een raamwerk voor technisch én voor functioneel lezen en schrijven was een van de lastigste onderdelen. Want technisch leren lezen en schrijven kan een stappenplan volgen dat afgeleid wordt van ons schriftstelsel (een alfabetisch stelsel, zie *Alfa-nieuws* nr. 4, 2004) en de eigenaardigheden van de Nederlandse taal en de Nederlandse spelling. Korte, eenlettergrepige woorden zijn nu eenmaal makkelijker te lezen dan lange woorden met veel clusters van medeklinkers, en regelmatigigheden zijn gemakkelijker dan uitzonderingen. Maar functionele lees- en schrijftaken laten zich weinig gelegen liggen aan zo'n keurige opbouw. Als je een moeilijke naam hebt, moet die al vroeg geschreven kunnen worden, en als je in de *Ruijs Van Beerenbroekstraat* woont, wil je net zo snel je adres kunnen herkennen als wanneer je aan de *Steenweg* woont.

Het Raamwerk Alfabetisering NT2

Beide onderdelen van het Raamwerk worden hieronder kort getypeerd en aangevuld met enkele voorbeelden. Bij de ontwikkeling van het Raamwerk is gebruik gemaakt van de referentiekaders die al bestonden (onder andere de Blokkendoos) en van wat bekend was uit de literatuur. In twee opzichten wijkt het Raamwerk af van de niveauomschrijving in de Blokkendoos.

Er is gekozen voor de bekende onderverdeling in drie niveaus: Alfa A, Alfa B en Alfa C. Omdat hier gekozen is voor een zo eenduidig mogelijke indeling in drie subniveaus, die door docenten goed te beoordelen zijn op beheersing, wijkt de indeling enigszins af van de niveau-indeling in de Blokkendoos.

Het eindniveau van Alfa C is niet helemaal gelijk met Alfa C uit de Blokkendoos maar sluit aan bij het niveau A1 van het Raamwerk NT2. Alfa C in de Blokkendoos

is een lager niveau dan A1 in het Raamwerk NT2. Iemand die in dit Raamwerk Alfabetisering NT2 de schriftelijke vaardigheden op Alfa C beheerst, beheerst dus het niveau A1 van het Raamwerk NT2.

Ook binnen de niveaus A en B is er een verschil op te merken met andere referentiekaders. Niveau A is hoger dan niveau A in de Blokkendoos en niveau B is weer gelijk. Dit verschil is gemaakt omdat op deze manier na niveau A de klank-tekenkoppeling volledig beheerst wordt en kan worden toegepast bij functionele taken. In de Blokkendoos wordt de grens tussen niveau A en niveau B gelegd als de cursisten een gedeelte van de klank-tekenkoppelingen beheersen.

De keuze om Alfa A pas af te ronden als *alle* klank-tekenkoppelingen beheerst worden, is gemaakt omdat een afgerond geheel eenduidiger te benoemen en te evalueren is. Een duidelijk criterium voor het behalen van niveau A is dan ook dat een cursist het alfabetisch principe beheerst.

De keuze om Alfa C gelijk te stellen aan A1 van het Raamwerk NT2 maakt het beter mogelijk door te stromen naar een vergelijkbaar niveau.

Voorheen gebeurde het vaak dat men na het alfabetiseringsproces doorstroomde naar een groep op nul-niveau. Alfabetisering werd, zoals ook in de Kwalificatie Structuur Educatie (KSE) beschreven, gezien als een voortraject. Na het leren lezen en schrijven kon de taalverwerving pas echt beginnen.

Uitgangspunt van het Raamwerk Alfabetisering NT2 is dat een alfabetiseringstraject een variant is op de andere trajecten en dat de verwerving van geletterdheid een onderdeel is van de gehele taalverwerving. Nadat het alfabetiseringstraject

Blokkendoos	Raamwerk Alfabetisering NT2
Alfa A	Alfa A
Alfa B	Alfa B
Alfa C	Alfa C = A1

Figuur 1. Niveauvergelijking *Blokkendoos* en *Raamwerk Alfabetisering NT2*.

• Leest alle mkm woorden vloeiend. • Leest behandelde en vertrouwde woorden vloeiend. • Is in staat om alle klankzuivere woorden (mkm en mmkmm woorden) en ook samengestelde woorden te analyseren en te synthetiseren. Lange medeklinkerclusters kunnen nog problemen opleveren. (spruitjes, barst, langst, leukste). • De geleerde woordbeelden worden vlot herkend. • Herkent open lettergrepen en dubbele medeklinkers in het midden van een woord.

Figuur 2 *Raamwerk Alfabetisering NT2*, onderdeel *Woorden*, niveau *Alfa B*.

Schrijft nummers en data, eigen naam, adres, postcode en woonplaats. Kan nog een voorbeeld nodig hebben. • Kan naam, adres en woonplaatsgegevens invullen op een eenvoudig aanmeldingsformulier. • Kan een telefoonnummer noteren als dat wordt opgelezen. • Kan een datum noteren op een kattebelletje. • Kan van een voorbeeld de dagen van de week en de maanden van het jaar overschrijven. • Kan formulieren dateren en tekenen.
--

Figuur 3 *Raamwerk Alfabetisering NT2*, onderdeel: '*Aantekeningen, berichten en formulieren*', niveau *Alfa A*.

is afgesloten, is ook het gehele niveau A1 afgesloten en kan de betreffende cursist zijn of haar weg vervolgen in een groep die op weg is naar A2.

Het raamwerk technische vaardigheden

Het raamwerk technische vaardigheden is een neerslag van de vaardigheden die nodig zijn om technisch te kunnen lezen en schrijven. De stadia van de verwerving van geletterdheid zijn hierin vastgelegd. Het raamwerk wordt onderverdeeld in de volgende onderdelen:

- letters/klanken,
- woorden,
- zinnen,
- tekst,
- leestempo/vloeiendheid,
- principes van geletterdheid.

Bij ieder onderdeel staat beschreven wat men op een bepaald niveau moet kunnen. Als voorbeeld wordt in figuur 2 aangegeven waaraan een cursist bij het onderdeel ‘Woorden’ op niveau Alfa B moet voldoen.

Het raamwerk functionele vaardigheden

Het raamwerk functionele vaardigheden is eveneens gericht op het bereiken van niveau A1 van het Raamwerk NT2. Het is ook onderverdeeld in Alfa A, B en C. De beheerste technische vaardigheden vormen de basis voor de te beheersen functionele vaardigheden op een bepaald niveau. Zo zal een tekst die gelezen moet kunnen worden alleen korte zinnen en woorden bevatten.

Soms echter, zoals boven ook al beschreven staat, zal het werkelijke leven andere eisen stellen aan de leesvaardigheid dan op een bepaald niveau bekend mag worden verwacht. Hulp is dan geboden en toegestaan. Woon je in de *Ruijs-Van Beerenbroekstraat*, neem dan gerust een

kaartje mee zodat je je adres nog over kunt schrijven. Het raamwerk functionele vaardigheden kent dezelfde indeling in descriptoren en subvaardigheden als het Europese raamwerk (Raamwerk NT2). Bij lezen zijn dat: correspondentie lezen, oriënterend lezen, lezen om informatie op te doen en instructies lezen. Bij schrijven zijn dat correspondentie, aantekeningen, berichten en formulieren en vrij schrijven. Bij deze descriptoren zijn op niveau B en C voorbeelden opgenomen die gericht zijn op de doelperspectieven: opvoeder, maatschappelijke participatie en werk. Bij Alfa A zijn de voorbeelden algemeen gehouden omdat hier sprake is van een basisprogramma.

In figuur 3 staat een voorbeeld van wat een cursist moet beheersen (en kunnen bewijzen) bij het onderdeel schrijven op niveau Alfa A bij de vaardigheid 'Aantekeningen, berichten en formulieren'.

De voorbeelden zijn concreet en te gebruiken in de les. Natuurlijk kunnen daar nog voorbeelden bijgemaakt worden die relevant zijn voor een specifieke cursist of die aansluiten bij de lokale of regionale context.

Dit Raamwerk Alfabetisering NT2 vormt de basis voor het portfolio Alfabetisering NT2 dat ontwikkeld is en binnenkort verschijnt. Daarover meer in een volgend nummer.

Literatuur

- Bohnen, E., P. Steehouder, m.m.v. C. Raymakers (2001), *Blokkendoos KSE. Leergebied Nederlands*. 's Hertogenbosch/Enschede: CINOP/SLO.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalderop, K., E. Liemberg & F. Teunisse (red.), *Raamwerk NT2: naar een portfolio NT2*. De Bilt: BVE Raad.

Signalementen

Aanbieding van Spreek Actief

In september 2004 werd de nieuwe spreeklijn van het ROC ID College te Alphen aangeboden aan derden: een zaal vol collega's en belangstellenden uit het hele land. Ank Hilderink en Leny van Rossenberg hebben vanaf 1999 aan deze leerlijn voor spreek- en luistervaardigheid gewerkt en op de ochtend van de grote dag werd nog de laatste hand gelegd aan de cd's!

De belangrijkste reden om een nieuwe methode te ontwikkelen was het feit dat cursisten slecht scoorden op de mondelinge vaardigheden: de effectieve spreektijd moest omhoog. Maar allereerst moest vooral in het begin van het Nederlands leren bij spreeklessen alleen gesproken en geluisterd worden, niet gelezen of geschreven:

woordenschat plaatjes zonder geschreven woord eron der dus! Wanneer deelnemers nog niet (goed) kunnen lezen, zijn zij veelal meer bezig met het verklanken van de woorden dan met het zich eigen maken van de betekenis van de nieuwe woorden. Een ander belangrijk punt is dat niet meer gewacht hoeft te worden op de deelnemers die langzaam gaan, maar dat deelnemers aangemoedigd worden om eigen verantwoordelijkheid voor het leerproces te leren nemen: huiswerk maken (bijvoorbeeld naar de woordenschat-cd luisteren), buitenschoolse opdrachten kiezen, spreekbeurten en toetsen doen.

In kort bestek komt de methode neer op het behandelen van een zestal thema's in drie rondes. In elke nieuwe ronde worden de thema's uitgebreid en verdiept. Er wordt bij elk thema in elke ronde gewerkt aan woordenschatuitbreiding, het aanleren van taalriedels, een dialoog, een spreekbeurt, buitenschoolse opdrachten, activerende werkvormen en lessen naar aanleiding van televisieopnames. Na elk thema worden woordenschat en dialoog getoetst.

Iedereen kon na de aanbieding van *Spreek Actief* vrij rondwandelen door verschillende lokalen waar diverse opdrachten met handleiding klaar lagen om te bekijken en uit te proberen. De opdrachten gaven een goed beeld van de manieren waarop gewerkt wordt. Er was ook voldoende ruimte en aanleiding om met collega's van gedachten te wisselen over spreken in alfagroepen en wat *Spreek Actief* hierbij zou kunnen betekenen.

Het materiaal omvat vijf cd's en een handleiding met algemene informatie voor de docent. In de handleiding vind je per soort onderdeel van de spreeklijn een beschrijving van hoe hiermee omgegaan kan worden. Er is een cd met docentenmateriaal; een cd met beeldmateriaal (ongeveer 1000 afbeeldingen, deels uit een computerprogramma, deels van een professionele tekenaar); een cd met dialogen en twee cd's met woordenschat (te kopiëren voor iedere cursist afzonderlijk). J.V.

Werk in Uitvoering

Leessnelheid

Ineke van de Craats/Radboud Universiteit, Nijmegen

Het ontwikkelen van tempo is een facet van het leesonderwijs dat de neiging heeft aan onze aandacht te ontsnappen. In haar onderzoekspraktijk ontdekte Ineke van de Craats opnieuw hoeveel invloed dit heeft op het tempo van de uitvoering van allerlei taken.

Wij Nederlanders zijn een degelijk volkje en wij Nederlandse docenten willen nog degelijker zijn dan we van nature al zijn. Waarom deze stelling zo ineens?

Docenten, en vooral NT2- docenten, willen nuttige dingen doen. En nuttige leesactiviteiten zijn in hun ogen leesactiviteiten met vragen erbij om het begrip te controleren. De achterliggende gedachte daarbij is dat lezen vooral begrijpend lezen is. Een tekst moet verwerkt worden en dat kan vooral door er vragen over te stellen, of bijvoorbeeld door woorden eruit te halen waarvoor synoniemen gezocht moeten worden. En zo zijn er diverse oefenvormen in gebruik, in gewone NT2-groepen en ook in de groepen voor gevorderde alfabetiseringscursisten.

Vaak wordt er echter aan voorbijgegaan dat ook de leessnelheid een factor is die het begrijpend lezen bevordert. Je hebt als lezer nu eenmaal maar beperkt de tijd om de eerste woorden van de zin die je gelezen hebt, in je gedachten te houden. Als je niet snel genoeg leest, zijn de eerste woorden al verdwenen voordat de laatste erin komen. Het is dan niet meer mogelijk om de structuur van de zin en de betekenis in haar geheel te begrijpen. Met dat probleem worstelen niet alleen beginnende, maar ook geoefende lezers die in een nieuwe taal gaan lezen. Bij beginnende lezers komt het omdat de technische leesvaardigheid nog niet voldoende geautomatiseerd is, bij beginnende tweede-taallezers komt het door de onbekendheid met het woordbeeld, de betekenis en ook de uitspraak van woorden, en met de grammaticale structuur van de zin. Bij geoefende lezers duurt het heel lang voordat zij een leessnelheid ontwikkelen die bij benadering gelijk is aan de leessnelheid in de moedertaal. En zelfs bij lezers die door hun omgeving als volledig tweetalig worden beschouwd, is vaak nog een verschil in leessnelheid te constateren en dus een verschil in de snelheid waarmee de inkomende informatie wordt verwerkt.

Beginnende lezers die ook beginnende tweede-taalleerders zijn, hebben dus een dubbele handicap. Niet alleen de technische vaardigheid moet geautomatiseerd worden, maar ook de vaardigheid in het verwerken van de betekenis, de klankvorm van het woord en de structuur van de zin. Het gebeurt vaak dat lezers voor wie dit proces nog niet voldoende geautomatiseerd is, hardop of half hardop gaan lezen, ook als ze dat in hun eerste taal allang niet meer doen. In mijn huidige onderzoek (naar talige factoren van stagnatie in het NT2-leerproces van laagopgeleide cursisten van een ROC) heb ik dat vaak horen gebeuren. Zonder dat ik erom vroeg, en zelfs als ik hen vroeg niet hardop te lezen, lazen mijn proefpersonen iedere opgave (half) hardop en kon ik ongewild hun leesvaardigheid en soms ook hun denkproces volgen. Zo kwam ik er achter welke woorden ze bij voorkeur oversloegen: veel lidwoorden, voorzetsels en voegwoorden, maar ook lazen ze de uitgangen van de werkwoorden

gewoon verkeerd: *Wat drink je?* werd *Wat drinken?* om maar een voorbeeld te noemen.

Leessnelheid gemeten

Bij een van de taken in bovengenoemd onderzoek werd Turkse en Marokkaanse ROC-cursisten gevraagd een zin hardop voor te lezen en het laatste woord te onthouden; dan een tweede zin te lezen, en weer het laatste woord te onthouden. Na de zin gelezen te hebben werd op een knop gedrukt en verdween de zin.

Daarna werd gevraagd het laatste woord van iedere zin op te noemen. Eerst werd die taak met twee zinnen gedaan, daarna met drie en ten slotte met vier zinnen. Iedere zin was even lang: zestien lettergrepen; de woorden waren afkomstig uit *Ijsbreker* / *Breekijzer* deel 1. Een teller in de computer registreerde de tijd die nodig was om elke zin te lezen.

Onze kinderen mogen niet meer voetballen hier in de straat.
 Je hebt misschien wel drie meter stof nodig voor een lange jurk.
 Op zaterdag sluiten veel winkels in de buurt al om vijf uur.

Voorbeeld van een serie van drie zinnen bestaande uit zestien lettergrepen.

Hierboven ziet u een voorbeeld van een serie met drie zinnen. Na lezing moesten dus de woorden *straat*, *jurk* en *uur* gezegd worden.

In het onderzoek lazen tien Turkse en tien Marokkaanse vrouwelijke cursisten drie series van twee zinnen, drie series van drie zinnen en drie series van vier zinnen. De cursisten leken op elkaar in die zin dat er van de tien leerders steeds drie gemiddelde tot goede leerders waren en zeven langzame leerders. Tabel 1 laat voor beide groepen de gemiddelde leestijd per serie zien en de gemiddelde leestijd per zin.

Zoals tabel 1 laat zien, wijkt de gemiddelde leestijd van de Marokkaanse groep nogal af van die van de Turkse groep. In de series loopt het verschil in leestijden op tot meer dan 70%.

De Marokkaanse proefpersonen deden gemiddeld langer over dezelfde zinnen. Dat kan zijn omdat een aantal van hen weinig of geen scholing in Marokko had gehad en weinig leeservaring had, maar ook omdat de meesten van hen eerst met een ander schrift in aanraking waren geweest. Vier van hen hadden in Nederland eerst een deel van een alfabetiseringstraject doorlopen, twee van hen zelfs helemaal. Maar de beste lezer van alle twintig (ze las nooit hardop en had de hoogste beheersing van de grammatica) was nu juist een Marokkaanse die een versneld alfabetiseringstraject doorlopen had en daarna met veel succes in een *IJsbreker*-groep

Tabel 1. Leestijden per zin voor tien Turkse en tien Marokkaanse cursisten.

	Leestijd Turken	Leestijd Marokkanen
2 zinnen - serie 1	21 sec.	30 sec.
2 zinnen - serie 2	20 sec.	36 sec.
2 zinnen - serie 3	22 sec.	41 sec.
gemiddeld per zin	10 sec.	18 sec.
3 zinnen - serie 1	30 sec.	46 sec.
3 zinnen - serie 2	31 sec.	49 sec.
3 zinnen - serie 3	27 sec.	46 sec.

gemiddeld per zin	10 sec.	16 sec.
4 zinnen - serie 1	39 sec.	60 sec.
4 zinnen - serie 2	40 sec.	68 sec.
4 zinnen - serie 3	37 sec.	60 sec.
gemiddeld per zin	10 sec.	16 sec.

geplaatst was. Zij had een gemiddelde leessnelheid per zin van 11 seconden. De langzaamst lezende Marokkaanse kwam op 22 seconden per zin.

De Turkse proefpersonen hadden zonder uitzondering vijf jaar lager onderwijs gehad maar toch, zoals ook wel te verwachten was, waren er ook aanzienlijke individuele verschillen. Een stagnerende Turkse leerder moest vanwege leesproblemen terug geplaatst worden in een alfabetiseringsgroep (gemiddelde leessnelheid per zin 22 seconden), terwijl een andere langzame Turkse leerder juist opviel door haar hoge leestempo (gemiddeld 8 seconden per zin). Zij bleek een enthousiaste lezer te zijn van alle Turkse boeken die ze te pakken kon krijgen. Die technische leesvaardigheid kwam haar ook in de tweede taal van pas, maar leidde nog niet tot veel betere leerresultaten.

Leessnelheid in de sleeptaak

Niet alleen bij de taak die hierboven beschreven werd, maar ook bij andere taken speelde het collectieve leestempo van Marokkanen een rol. Als voorbeeld wil ik een opgave laten zien uit de zogenaamde ‘sleeptaak’. In een sleeptaak moet een cursist woorden naar een stippellijn slepen om de goede volgorde van de zin te maken. Zo'n taak komt bijvoorbeeld voor op een cd-rom met de titel *De Husselaar*. In het onderzoek werden de condities wat veranderd. De cursist hoefde niet alle blokjes

Maak een goede zin:

.....

krijgen
Freek
een bon
krijgt

Voorbeeldopgave van een sleeptaak

te gebruiken. Er mochten er één, twee of drie overblijven. Zie het voorbeeld in het kader.

De opgave hierboven is met opzet zo geconstrueerd dat Turken daarmee een zinstructuur kunnen maken die op het Turks lijkt, en Marokkanen een die op het Marokkaans-Arabisch lijkt. Iedere groep laat dan een ander blokje ongebruikt. Kijk wat het resultaat van de opgave was in de tabellen 2 en 3.

De Marokkanen deden het unaniem goed omdat deze zinsvolgorde zeer veel voorkomt in hun eigen taal; 50% van de Turken volgde echter de zinsvolgorde van hun eigen taal, waar het werkwoord aan het eind van de zin staat zoals dat in

Tabel 2. Reactie op een opgave uit de sleeptaak.

Turken	Marokkanen
Freek een bon <i>krijgt</i> .	Freek krijgt een bon.
Freek krijgt een bon.	Freek krijgt een bon.
Freek krijgt een bon.	Freek krijgt een bon.
Freek een bon <i>krijgen</i> .	Freek krijgt een bon.
Freek een bon <i>krijgt</i> .	Freek krijgt een bon.
Freek een bon <i>krijgt</i> .	Freek krijgt een bon.
Freek krijgt een bon.	Freek krijgt een bon.
Freek krijgt een bon.	Freek krijgt een bon.
Freek een bon <i>krijgt</i> .	Freek krijgt een bon.
Freek krijgt een bon.	Freek krijgt een bon.

Tabel 3. Resultaten in aantal zinnen en reactietijden op een opgave van de sleeptaak.

	Turken	Marokkanen
1e opname (zie tabel 2):		
% goed	50%	100%
gemiddeld aantal zinnen	3,6	3,4
gemiddeld aantal seconden	19	30

2e opname (6 maanden later):

% goed	70%	80%
gemiddeld aantal zetten	4,3	3,8
gemiddeld aantal seconden	25	30

het Nederlands soms ook het geval is. De taak is dus veel gemakkelijker voor de Marokkanen en je zou verwachten dat zij die taak dus ook sneller kunnen uitvoeren. Deze opgave kan in minimaal drie zetten uitgevoerd worden, maar doe je het een keer fout, dan heb je een zet meer nodig om de fout te herstellen en dus komt het aantal zetten boven de drie uit. Bij de resultaten heeft de computer niet alleen de zetten geteld, maar ook de benodigde tijd.

Bij de eerste opname in tabel 3 is te zien dat de Marokkanen het beter deden dan de Turken: de geproduceerde zin was in 100% van de gevallen goed, maar ze deden het nog niet in het minimaal aantal zetten, maar in ieder geval in minder zetten dan de Turken. Het opvallende is echter dat de gemiddelde reactietijd langer is dan die van de Turken, hoewel deze meer zetten nodig hadden en meer fouten maakten, en hoewel het moeilijker voor hen is. Het ligt voor de hand dat verschil toe te schrijven aan een langere gemiddelde leestijd.

De tweede opname is zes maanden later gemaakt. De resultaten van de Turken zijn verbeterd, maar het aantal zetten dat daarvoor nodig is, is ook toegenomen, net als de reactietijd. Dat kan verklaard worden door het feit dat sommigen van hen zich bewust zijn geworden van het probleem en langer nadenken met een beter resultaat als gevolg. De resultaten bij de Marokkanen zijn minder goed: het percentage ligt lager en het aantal zetten is groter. Zij zijn kennelijk aan het twijfelen gebracht, maar hun reactie-

tijd is gelijk gebleven. Die tijd wordt kennelijk vooral bepaald door de leestijd.

Leestempo verhogen

Als de technische leesvaardigheid voldoende is, wordt het dus zaak het tempo te verhogen en dat bereik je niet door teksten te geven met veel onbekende woorden, maar juist door te oefenen met bekende teksten. Een zandloperkje naast de tekst is een manier om een de cursist een idee te geven van de snelheid, meelesen met een cassettebandje is een andere manier, naar ook op de computer een tekst aanbieden waarin de zinnen maar een beperkte tijd getoond worden is zo'n manier. Ik ontdekte hoe goed dat werkte, toen ik in het onderzoek de deelnemers een visueel dictee op de computer liet maken. Ze zagen gedurende vier seconden een zin, lazen die (meestal hardop of half hardop) en moesten de zin dan zeggen of opschrijven. Bij de eerste zinnen bereikte bijna niemand het einde van de zin binnen de tijd, maar na een stuk of zes zinnen hadden de meesten hun leestempo zodanig aangepast dat ze de zin binnen de gestelde tijd konden lezen en ook redelijk konden nazeggen of opschrijven. Het was wel een inspannende bezigheid, maar oefening baart kunst en die kunst hoort ook in het leesvaardigheidsonderwijs thuis, zeker bij laagopgeleiden. Bij het ontwerpen van zo'n oefening moet de tijd waarin de zin getoond wordt, wel per persoon ingesteld en opgevoerd kunnen worden.

Boekbespreking

Wenskinderen op de isk als probleemoplossers

Een bespreking

Henny Jellema/Lieven de Keyschool, Haarlem

Hoofdpersoon in het boek *De wenskinderen* van Annemarie van Gelder is Emma, docente in een internationale schakelklas (isk). Emma heeft voor het eerst een eigen mentorklas en is in haar privé-leven de tweede vrouw van Jacques. Jacques' eerste vrouw overleed toen zijn twee kinderen nog heel jong waren. Emma was destijds een collega en zorgde voor de kleine kinderen.

Andere personages in het boek zijn Emma's hartsvriendin Wanda en haar vader die in coma ligt. Emma's moeder is weggelopen, kort nadat Emma een kind kreeg, dat na enkele uren overleed.

Het boek begint met het onverwachte weerzien met de eerste jeugdliefde van Emma, Melchior. Melchior is meer dan een jeugdliefde. Hij was een jaar of tien ouder dan Emma, type onverantwoordelijk charmeur, en maakte Emma zwanger toen ze vijftien jaar was. Het kind overleed vlak na de geboorte. Deze

gebeurtenis loopt als een traumatische rode draad door het hele boek.

Op het moment van weerzien is Emma ongeveer vijftig jaar en op bijna alle bladzijden heeft ze wel een opvlieger.

Op een isk zitten neveninstromers die de Nederlandse basisschool ‘gemist’ hebben en om die reden niet (meteen) naar een reguliere school voor voortgezet onderwijs kunnen. Dat gemis stelt meer voor dan alleen de schoolse kennis van groep 3 tot groep 8 in Nederland. Op een isk zitten leerlingen die soms meer van het leven hebben ervaren dan menig docent die hun les geeft. Oorlog en een vluchtelingenbestaan kennen velen van hen maar al te goed. Dat zijn de leerlingen waar Emma in *De wenskinderen* mee te maken heeft.

‘God, wat kunnen die kinderen er beroerd uitzien’, noteert de auteur. Soms doet hun verschijning Emma zelfs denken aan foto's van kampgevangenen uit de Tweede Wereldoorlog. ‘Af en toe ruikt haar lokaal als een lijkenhuis; de rottingslucht die aan hun monden ontsnapt, wordt haar dan te veel en ondanks hun protesten en jammerklachten opent ze de ramen wijd en deelt pepermuntjes en kauwgum uit, die de leerlingen vervolgens bewaren, omdat ze niet mogen eten.’

Voor isk-docenten staan er in het boek zeer herkenbare situaties, zowel in de klas als daarbuiten. Hoewel kauwgum uitdelen op scholen niet veel voorkomt. Op de vraag van haar zoon hoe oud haar leerlingen zijn, zegt Emma bijvoorbeeld: ‘Tussen de twaalf en de achttien.’ Tussen de twaalf en de vierentwintig, corrigeert ze zichzelf inwendig. Sommige kerels beweren zeventien of achttien te zijn, maar aan hun baardgroei, hun borsthaar, hun stem en hun houding is te merken dat ze volwassen zijn.’

Wat de leerlingen eerst gemakkelijk leek, een beetje flierefluiten op een schooltje, valt in de praktijk vies tegen. Ze zijn verplicht naar school te komen, alle lessen te volgen en te doen wat ze wordt opgedragen. Zelfs gymnastiek. Op straffe van verlies van hun toelage. Over het lerarenteam op een isk schrijft Van Gelder onder meer: Leraren op een internationale-schakelklasschool zijn gezamenlijk ‘ouders’ van veel probleemkinderen. Hun juk is zwaar, maar ze dragen het samen. Ali is een van de grootste nagels aan hun aller doodskist. Hij is samen met vader, moeder en een onduidelijk aantal broers en zusters uit Irak gevlucht. Achter de precieze reden komen de leraren niet, dat is hun taak ook niet. Zij geven les, zij bieden structuur. De opvangredenen zijn voor de opvang.’

De isk is een school met de regels van een school voor voortgezet onderwijs. Leerlingen die regels overtreden krijgen straf. Niet verschijnen in een les? Zonder geldige reden te laat komen? Boeken kwijt, huiswerk niet gemaakt? Het betekent nablijven op de vrije middag.

En wie vecht, wordt onherroepelijk van school verwijderd.

Internationale leerlingen worden hardhandig met een nieuwe cultuur geconfronteerd. Want wie gewend was straf te krijgen voor slordig schrijven, maar erop mocht slaan als hij werd beledigd, merkt dat hier andere regels gelden.

Het lijkt mij dat de auteur zich wel heeft verdiept in het isk-onderwijs, maar ik vraag me af of ze er zelf les heeft gegeven. Want over de inhoud van Emma's lessen komen we niet veel te weten. Er is maar één duidelijk voorbeeld dat aangehaald wordt uit

de NT2-lessen: namelijk de vraag wanneer een bijvoeglijk naamwoord een e krijgt en wanneer niet. Met als antwoord; ‘*het-woordjes* raken de extra “e” bij het bijvoeglijk naamwoord kwijt als ze *eenwoordjes* worden.’

Wel legt de auteur een leuke brug tussen de didactiek en pedagogiek met ‘Mevrou!’. Valentin legt zijn werk bij haar neer. ‘Ik begrijp niet van die opgaaf vier. “Ik begrijp niets daarvan.” Ze glimlacht en legt zijn toets op de stapel. De woorden niet begrijpen kennen ze allemaal. Ze gebruiken ze te pas en te onpas, bij tegenslag, bij gebrek aan kennis, bij angst. Misschien vormen ze wel de meest toepasselijke omschrijving voor al die situaties. Mogelijk is “niet begrijpen” wel de basis van de meeste ellende.’

In het boek werkt het citeren van ‘kromme’ uitspraken van leerlingen verfrissend. ‘Mevrou, ik helemaal ben waterval.’ ‘Wij zijn een soort jou wenskind.’

Leuk en zeer herkenbaar vond ik bijvoorbeeld de beschrijving van de situatie in de laatste lessen voor de vakantie. De leerlingen hebben hun vervolgonderwijs-toets afgerond, er is vastgesteld waar ze na de vakantie naar toe gaan en er zijn nog lesuren. Ze roepen:

‘Mevrou, jij hoeft ons niet meer te leren. Wij weten alles en alles. Nu gaan wij gewoon praten met elkaar en spelen doen op het bord.’

Het boek geeft een schitterende weergave van een isk-schoolreisje naar een pretpark. Het begint al met de vermelding dat ook op zo'n dag isk-leerlingen rustig te laat komen, of gewoon weg-

blijven zonder bericht. In het park kijken kleine blanke kindertjes vol ontzag naar al dat donkere volk dat om hen heen zwermt. Hun leerkrachten kijken als om steun vragend naar Emma. Wie hoort er bij die grote groep kleurlingen? En de leerlingen vragen: 'Waarom zijn wij hier mevrouw? Wat wij hier doen?' Erg aardig is ook beschreven hoe Emma op zoek gaat naar een leerling die niet meer op school verschijnt. In het asielzoekerscentrum wordt Emma gecontroleerd alsof het een gevangenisbezoek betreft. Maar de nieuwe receptioniste maakt duidelijk dat de naam van de leerling haar niets zegt. Zo goed als de bezoekers bij binnenkomst gecontroleerd worden, zo slecht worden de bewoners in de gaten gehouden, vindt Emma.

Toch is er iets goed mis met het boek. En dat komt door het personage Emma. Emma is geen interessant personage. Zeker de eerste vijftig bladzijden van het boek krijg je als lezer geen grip op haar. Verderop gaat het wat beter, maar ik vrees dat de meeste lezers dan al zijn afgehaakt. Emma heeft het brave van een dames romanfiguur; een sterk naar binnen gericht persoon. Het verdriet om haar dode baby ontaardt in gezeur van iemand die slachtofferachtig aan het leven lijdt. En haar verhouding met haar leerlingen komt nogal ongeloofwaardig over.

Isk-leerlingen zijn doorgaans nog meer dan gewone tieners met zichzelf bezig. Dat is niet zo'n wonder want ze hebben ook grotere problemen en veel van hun energie gaat zitten in simpel overleven in Nederland met zijn bureaucratische vluchtelingen beleid. Daarbij kunnen deze leerlingen veelal aiet terugvallen



foto Albert Strijker

op ouders - als ze die al bij zich hebben - omdat hun vader en moeder ook tot over hun nek in de zorgen zitten.

Maar de leerlingen van Emma vormen een ongeloofwaardige uitzondering. Die hebben oog voor haar en haar problemen. Emma raakt zo van slag door het weerzien met Melchior dat haar leerlingen dat ook merken. En dat laat ze gebeuren. Elke dag spreken ze er hun zorg over uit dat Emma er zo slecht uitziet, (Dit heb ik in al die jaren dat ik zelf op een isk werk nog nooit meegemaakt, en ook nog nooit van collega's gehoord.)

Ze laat haar leerlingen zo dichtbij komen, dat het onwaarschijnlijk wordt. Een professionele leerkracht had zichzelf tot de orde geroepen en anders had haar omgeving dat wel gedaan.

Eigenaardig is bovendien dat haar leerlingen kennelijk alles zien en opmerken, maar dat noch Jacques, noch zijn kinderen (pubers inmiddels) noch Emma's collega's iets in de gaten hebben. Terwijl Emma toch nachtmerries heeft, haar werk verwaarloost, uren door de stad sjouwt en artikelen koopt die ze niet nodig heeft. Het enige wat haar man suggereert is eens naar de dokter te gaan, en haar baas spreekt haar eenmaal aan op het verzuimen van een vergadering.

Maar de leerlingen gaan steeds meer van haar houden, bekommeren zich om haar. Ze willen haar beschermen en voor haar zorgen. Als de leerlingen na een incidentje aan Emma vragen: 'Jou nek pijn doet' en 'Mevrou, jij is geschrok, jij hebt probleem. Ik zie dat aan jou ogen,' laat ze zich graag door hen vertroetelen.

Wat het boek verder verslechtert, is de mijns inziens overbodige verhaallijn over Josje, de eerste vrouw van Jacques. Voor de rest van het boek had het niks uitgemaakt als Emma Jacques' eerste vrouw was geweest en de kinderen haar eigen kinderen. De schrijfster probeert het boek krampachtig interessant te maken. Dat geldt zeker ook voor de uiteindelijke ontknoping omtrent de weggelopen moeder van Emma.

Het is erg flauw om in een boekbespreking de plot te verraden, Ik zal dat dan ook niet doen, maar het is wel, zoals mijn collega Urly van Oosten het uitdrukte: een konijn uit de hoge hoed.

'De wenskinderen' Annemarie van Gelder, Uitgeverij Sijthoff, ISBN: 90
245 51420
€ 16.95

Signalementen

Beroepsvereniging van docenten Nederlands als Tweede Taal Studiemiddag Alfabetisering NT2

Op vrijdag 8 april van 13.00 tot 17.00 uur organiseert de werkgroep Alfabetisering van de Vereniging van NT2-docenten een studiemiddag aan het Mondriaan College in Den Haag. Als u een presentatie of workshop wilt geven of een ronde-tafeldiscussie wilt leiden, kunt u zich aanmelden tot 23 februari.

Plaats: Mondriaan Onderwijsgroep, Zuidlarenstraat 20, 2545 VX Den Haag

Informatie: www.bvnt2.org/nieuws of tel. 071-767886

Toegang: gratis voor leden, niet-leden €25,-

Aanmelden: bvnt2@planet.nl

Cijfers en Letters 2004

Cijfers en Letters 2004 is de titel van het eerste jaarverslag van de Stichting Lezen & Schrijven. De stichting richt zich op de aanpak van het probleem van de ongeletterdheid en laaggeletterdheid. Door verschillende partijen bij elkaar te brengen en door gerichte communicatieactiviteiten wil de stichting een bijdrage leveren aan het terugdringen van laaggeletterdheid. De verschillende partijen zijn grondleggers, donateurs en partners, waarbij de grondleggers en donateurs bedrijven zijn die geld geven en diensten leveren. Grondleggers zijn bedrijven die zich voor drie jaar committeren en bereid zijn met de stichting projecten op te zetten. Partners zijn instanties, die vanuit hun expertise rondom geletterdheid verbonden zijn met taal, leesbevordering, onderwijs of onderzoek (bijvoorbeeld BVE Raad, Cinop, Stichting Alfabet, Stichting Lezen). Voorzitter van het bestuur van de stichting is H.K.H. Prinses Laurentien. In *Cijfers en Letters 2004* wordt onder andere verslag gedaan van de projecten die opgezet zijn in de loop van het jaar, vaak in samenwerking met een bedrijf. We noemen er enkele.

Met het project Muishuip wil de Sociale Verzekeringsbank in samenwerking met twee bedrijven het internetgebruik (website van SVB) voor laaggeletterden wil vergemakkelijken.

Het project Centrum voor Werk en Inkomen (CWI) heeft tot doel het bewustzijn over en de herkenning van laaggeletterdheid onder medewerkers van het CWI te vergroten, zodat men in staat is deze groep klanten te helpen en door te verwijzen. Daarnaast is het de bedoeling de toegankelijkheid van CWI kantoren, hun website en hun publicaties te vergroten.

Een meer preventief gericht project is het vmbo-project dat de relatie tussen laaggeletterdheid en schooluitval wil onderzoeken. Doel van dit project is om laaggeletterdheid onder jongeren te voorkomen, onder andere door vroegtijdige signalering en aanpak van het probleem in het vmbo.

Cijfers en Letters 2004 is een prachtig vormgegeven rapport waarin naast hoogtepunten in het eerste jaar van het bestaan, veel stellingen over geletterdheid en veel kernachtige uitspraken van bestuursleden te lezen staan. Ze staan er zo prominent dat je ze ook zonder leesbril kunt lezen.

Het is opmerkelijk en verheugend dat de Stichting Lezen & Schrijven haar activiteiten niet beperkt tot autochtone laaggeletterden. Dat blijkt niet uit de selectie deelnemende partners maar wel uit een project van de CED-groep (Rotterdam) met Unilever en BP. Doel van het project is ouders zodanig te leren lezen en schrijven in het Nederland dat zij hun kinderen kunnen ondersteunen bij schoolse aangelegenheden. Het CED zal leermiddelen en cursussen gaan ontwikkelen voor volwassen analfabeten in samenwerking met ROC Zadkine. Hoewel nergens gesproken wordt over allochtone ouders, lijken die wel bedoeld te worden. In ieder geval blijkt dat zonneklaar uit een uitspraak van Hans van der Lee, directeur Unesco Centrum Nederland (zie kader), I.C.

Cijfers en Letters 2004
Stichting Lezen & Schrijven
www.lezenenschrijven.nl
info@lezenenschrijven.nl

Peter Bakker, bestuursvoorzitter TPG: ‘Taal’, in al haar facetten, ligt TPG en in het bijzonder TPG Post na aan het hart. Het geschreven woord en het lezen ervan is nauw verbonden met ons bestaansrecht. Voor het stimuleren, bevorderen en onderhouden van geletterdheid nemen wij daarom graag en vanzelfsprekend een stuk verantwoordelijkheid op ons.

Hans van der Lee, directeur Unesco Centrum Nederland:

In Nederland is een geïntegreerde aanpak nodig, die sociaal-culturele hindernissen voor alfabetisering opruimt.

Deze aanpak moet ongeletterdheid en semi-geletterdheid onder oud- en nieuwkomers alsmede onder de autochtone bevolking omspannen.

Van Okee-krant naar Start!-krant

De *Okee-krant* werd gelezen door veel verschillende doelgroepen (van NT1- en NT2-leerders op laag niveau tot verstandelijk gehandicapten, ouderen en dyslectici). In de praktijk was het voor de redacteurs vaak lastig om de artikelen voor iedereen aansprekend te maken en zorgde de bijlage voor verstandelijk gehandicapten vaak voor verwarring. Daarom heeft de groep verstandelijke gehandicapten de *Okee-krant* weer exclusief voor zichzelf gekregen en is de bijlage geïntegreerd in de krant. Een aantal artikelen is specifiek voor hen geschreven.

Voor alle andere lezers is er vanaf september 2004 de *Start!-krant*.

Deze krant is ongeveer gelijk aan de *Okee-krant*. Een aantal rubrieken is gewijzigd en de krant wordt nu in fullcolour gedrukt. Bij de *Start!-krant* hoort ook een lesbrieft. Alle pagina's zijn nu voorzien van vragen.

Informatie:

www.eenvoudigcommuniceren.nl

[Nummer 2]

Werk in uitvoering

Een Leereiland in Aalst

An Lievens en Inge Rogiers/Centrum voor Basiseducatie, Aalst

Eén keer per jaar wordt Leerpunt Aalst voor een halve dag ‘de stad’. In die stad lopen de cursisten rond en voeren ze allerlei taken uit. En om die taken uit te kunnen voeren hebben ze taal nodig. De ene keer meer dan de andere keer, de ene keer moeilijker dan de andere keer. In deze bijdrage wordt verslag gedaan van de ervaringen met het opzetten van dergelijke ‘Leereilanden’.

Het ontstaan van het leereiland

Eén van de aandachtspunten voor NT2 in het werkjaar 2001-2002 was *groepsoverschrijdend* werken. We vinden het belangrijk dat cursisten niet alleen in hun eigen groep, maar ook daarbuiten met elkaar communiceren, contact hebben en van en met elkaar leren.

Een tweede belangrijk punt in ons centrum is *buitenschools leren*. Het is immers buiten de leslokalen dat de cursisten de taal nodig hebben en moeten gebruiken. Deze zogenaamde ‘transfer’ is echter geen sinecure. Ook al zorgen we er in onze lessen voor dat het onderwijs functioneel is, toch biedt dit niet altijd



garantie op het toepassen van het geleerde in de buitenwereld. De cursisten zijn zeker gemotiveerd om Nederlands te leren en ze weten dat ze het Nederlands moeten gebruiken, maar vaak durven ze het niet. We zagen de noodzaak om hen meer succeservaringen te bieden. Succeservaringen verhogen vaak de motivatie om meer

te leren en om meer te durven. Een oplossing zagen we in het creëren van een tussenstap.

Voordat we de cursisten hun kennen en kunnen laten etaleren in de ‘echte’ buitenwereld, mogen ze het eerst eens proberen in een veiliger omgeving, maar wel buiten de vertrouwde muren van het leslokaal.

In het *Leereiland*, zoals we dat genoemd hebben, kwamen deze verschillende uitgangspunten terug.

De organisatie

We kiezen steeds voor een aantal veel voorkomende en belangrijke settings waarin cursisten moeten functioneren. De eerste keer dat we het *Leereiland* organiseerden, kozen we voor de volgende settings: VDAB (Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling), gemeentelijke diensten, de school, een kledingwinkel en een cafetaria.

Bij de ingang, ergens centraal in het gebouw, is de helpdesk de ‘infobalie’. Elke setting bevindt zich in een ander lokaal en wordt zo ‘echt’ mogelijk ingericht. De lokale instanties zijn aangesproken voor het verlenen van authentiek materiaal. Elke setting wordt bemand door een of twee educatieve medewerkers en vrijwilligers.



De **VDAB** bevindt zich in het computerlokaal. Alle pc's staan op WIS (Werk Informatie Systeem), het systeem met werkaanbiedingen. De logo's zijn uitvergroot, er liggen folders van de VDAB, er zijn formulieren voorhanden.

De **gemeente** is onderverdeeld in de Burgerlijke Stand en Dienst Bevolking. Ook hier ontbreken geen logo's, zijn er formulieren, folders, en balpennen van de gemeente.

In het **cafeteria** hangen prijslijsten en er is een assortiment aan zelfgebakken taart.

In de **winkel** staan kledingrekken (geleend uit de plaatselijke kringloopwinkel), een pashokje (kamerscherm), een spiegel en een kassa.

De **school** heeft bijvoorbeeld inschrijvingsformulieren vanaf kleuterschool tot volwassenenonderwijs, folders van het CLB (Centrum voor leerlingenbegeleiding) en van opleidingen van scholen en instanties uit de buurt.

Onze eigen cursistenbieb doet dienst als de **bibliotheek**.

Cursisten krijgen een bibliotheekkaart of moeten lid worden van de bibliotheek om een boek te lenen.

In het **station** kopen cursisten treinkaartjes, dienen een klacht in of vragen naar de dienstregeling.

Bij het **postkantoor** worden brieven, postzegels en postpakketten verhandeld. We gebruiken hiervoor steeds authentiek materiaal. In de **helpdesk** staan woordenboeken en cursusmateriaal ter beschikking, zodat de cursisten iets kunnen opzoeken of zich voorbereiden.

Wat is WIS

WIS is een jobcomputer met jaarlijks meer dan 120.000 werkaanbiedingen.

Je kunt er vacatures selecteren op beroep, studies, ... of je kunt zoeken op trefwoorden. Vacatures geselecteerd per bedrijf vind je in Jobspot.

De jobaanbiedingen worden dagelijks bijgewerkt. Je vindt ze op internet en op de 480 WIS-terminals verspreid in VDAB-kantoren, warenhuizen, gemeentehuizen en bibliotheken over heel Vlaanderen.

Werken met opdrachten

Voor elke setting zijn minimaal vijf opdrachten met een verschillende moeilijkheidsgraad gemaakt; van alfacursisten of beginners wordt minder geëist dan van gevorderden. Bij de alfacursisten worden de opdrachten in de klas eerst voorbereid. De overige cursisten krijgen de opdrachten aan de infobalie.

Een opdracht bij de winkel is bijvoorbeeld de volgende:

WINKEL
 Naam: _____
 Lerares: _____
 Koop een gekleurd T-shirt
 Ik vind dit ☐ moeilijk
 ☐ een beetje moeilijk
 ☐ gemakkelijk

Voor de alfacursisten wordt dit:

Voor de alfacursisten wordt dit:

Alfa cursist

WINKEL A
 Naam: _____
 Lerares: _____
 Koop een T-shirt
 

Alle NT2-cursisten, zowel analfabeten als de hogere niveaus doen mee. De cursisten dragen een sticker met een bepaalde kleur. Elke kleur staat voor een niveau (bij ons zijn dat de niveaus Alfa, A1 en A2). Aan de infobalie zitten twee mensen, waaronder een educatieve medewerker die de meeste cursisten wel wat kent. Dit alles is belangrijk om te kunnen inschatten wie welke opdracht moet krijgen.

Aan de infobalie wordt de naam van de cursist genoteerd en krijgt deze vervolgens een opdracht. Bij de eerste opdracht worden de bedoeling en de opzet goed uitgelegd. Cursisten kunnen een relatief moeilijke of gemakkelijke opdracht krijgen (zie de voorbeelden bij 'Station').

gemakkelijk

↓

STATION

Naam: _____

Lerares: _____

Koop een ticket heen en terug naar Brussel

De cursist gaat nu op zoek naar de setting (er zijn wegwijzers!) en voert de opdracht uit. Hij of zij moet vooraf op de opdrachtkaart aangeven of het hem of haar moeilijk, een beetje moeilijk of gemakkelijk lijkt. Achteraf evalueren ze de opdracht en kunnen ze meteen zien of ze hun eigen kunnen juist hebben ingeschat.

Als ze de opdracht op het eerste zicht te moeilijk vinden, kunnen ze bij de infobalie terecht voor verdere uitleg.

moeilijker

↓

STATION +

Naam: _____

Lerares: _____

Vraag in het station jouw verloren boekentas terug



Bovendien is het de bedoeling dat cursisten die bij een setting aankomen met een verkeerde of afwachtende houding ('ze zal mij wel helpen en zeggen wat ik moet doen') terug naar de infobalie worden gestuurd om daar uitleg te vragen en te krijgen.

De achterkant van de opdrachtkaart is voor de verantwoordelijke educatieve medewerker van de betrokken setting. Zij of hij duidt aan of de opdracht al dan niet geslaagd is en beoordeelt ook uitspraak, verstaanbaarheid, het gebruik van volzinnen en vlotheid.

Het beoordelingssysteem is gemakkelijk hanteerbaar en geeft een objectiever beeld van de cursist.

EDUCATIEVE:			
Opdracht:	begrijpen:	ja	nee
	formuleren:	leest af	speelt de rol
	uitvoeren:	zelfstandig	mits hulp niet geslaagd
Uitspraak/Verstaanbaarheid	goed	kan beter	niet goed
Volzinnen	goed	kan beter	niet goed
Vlotheid	goed	kan beter	niet goed
Opmerkingen:			

Ervaringen met Leereiland

De eerste keren was de opzet nog niet voor alle cursisten even duidelijk. Voor sommige cursisten was het een beetje een overrompeling omdat ze nog niet goed wisten wat er gebeurde en wat er van hen verwacht werd. Maar toen ze het systeem eenmaal doorhadden, heerste er een enthousiaste en levendige sfeer.

Zeer positief aan het Leereiland is dat de cursisten van alle groepen er tegelijk zijn en samen kunnen praten. Bovendien helpen ze elkaar bij het uitvoeren van de opdrachten.

Cursisten die uit verschillende niveau groepen komen, gaan elkaar spontaan een handje helpen wanneer ze staan te wachten bij een setting. Velen proberen elkaar in eigen woorden uit te leggen hoe de opdracht in elkaar zit. Zo komt het wel eens voor dat zinnen letterlijk worden ingefluisterd.

We hebben nu al een paar keer Leereiland georganiseerd en op basis van de evaluatie wordt het concept, real life-opdrachten in real life settings, steeds bijgesteld. Zo hebben we aan de infobalie meer hulp ingeschakeld en één persoon aangesteld om alleen uitleg te geven. Ook in de settings zelf hebben we meer ‘personeel’ gezet.

Medewerkers die niet bij de organisatie betrokken zijn, worden vooraf grondig ingelicht over de opzet. Het werken met vrijwilligers blijft hoe dan ook belangrijk, omdat de cursisten de meeste educatieve medewerkers, al is het maar van zien, toch wel kennen. De vrijwilligers zorgen voor nog meer contact met het ‘echte’ leven. Het centrum wordt die dag volledig gereserveerd voor NT2, dus ook niet-NT2-educatieven werken mee in de settings. Zij vinden het eveneens leuk om ook deze cursisten beter te leren kennen. Bovendien schatten zij cursisten soms anders in dan NT2-educatieven, die door de dagelijkse praktijk soms al meer woorden en constructies van cursisten begrijpen dan niet-NT2-educatieven.

Het Leereiland is ook een goede manier om cursisten te evalueren. We vatten Leereiland in ons centrum dan ook op als een soort algemene oefening om in alle NT2-groepen het schooljaar mee af te sluiten. We proberen dus ook te toetsen hoe cursisten de in de les gegeven theorie verwerken in de opdrachten die ze krijgen. Leereiland blijft echter vooral een



oefenmoment. De resultaten komen nadien bij de educatieve medewerkers terecht. Zij bekijken dan hoe hun cursisten het hebben gedaan, en bij de volgende teamvergadering worden de bevindingen besproken. De resultaten van Leereiland worden meegenomen in de evaluaties aan het eind van de module of het niveau. Zo komt het soms voor dat een zwakke cursist in de les, op Leereiland toch zijn of haar 'plan kan trekken'. Bovendien worden de cursisten ook eens door andere educatieven beoordeeld, vanuit een andere invalshoek, op een andere manier en misschien ook objectiever.

Eigenlijk zou dit initiatief min of meer verplicht moeten zijn voor alle cursisten. Zeker ook voor NT1-cursisten, die uiteindelijk dezelfde doelen moeten behalen als de NT2-cursisten¹, kan dit onderdeel zijn van hun evaluatie.

De cursisten zelf zijn na een namiddag Leereiland laaiend enthousiast. 'Dit is echt Nederlands leren' en 'zo zouden we elke dag les willen krijgen', waren vaak gehoorde uitspraken. Cursisten *leerden* hun weg vinden in de opdrachten. Net zoals ze in een nieuwe omgeving of stad ook moeten doen.

Dit jaar wordt op donderdag 26 mei voor de vierde maal Leereiland georganiseerd in CBE-Aalst.

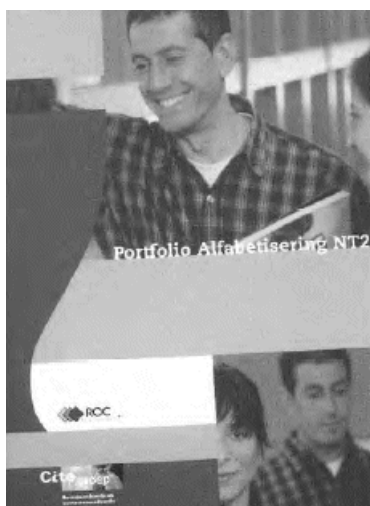
1 In Vlaanderen zijn voor de opleiding 'Taal' doelen geformuleerd. Deze doelen zijn verdeeld in modules voor de opties Nederlands Moedertaal, Nederlands als tweede taal en Alfabetisering in het Nederlands als tweede taal. De uiteindelijke doelen zijn voor elke optie gelijk, de verdeling over de modules en het toegekende aantal uren niet.

Onder de loep

Portfolio Alfabetisering NT2 in gebruik

Willemijn Stockmann/ROC Midden Brabant, Tilburg

Onlangs kwam bij het Cito het *Portfolio Alfabetisering NT2* uit, met daarin het Raamwerk Alfabetisering NT2. In *ALFA-nieuws* nr. 1, 2005 is van het raamwerk al een beschrijving gegeven door Jeanne Kurvers en Willemijn Stockmann. Op basis van dit raamwerk werd het portfolio Alfabetisering NT2 ontwikkeld. Elders in dit nummer schrijft Wietske van Giffen over het portfolio in het algemeen en het onderdeel ‘gesprekken voeren’ in het bijzonder. In deze bijdrage wordt ingegaan op het gebruik van het portfolio.



Waarom een Portfolio Alfabetisering?

Een portfolio is om meerdere redenen zeer geschikt voor de vormgeving van het onderwijs aan zeer laag opgeleide leerders. Voor cursisten alfabetisering, die aan de hand van de gangbare toetsen weinig vooruitgang laten zien, is het belangrijk dat hun vorderingen toch zichtbaar worden. Wat zij leren, moeten zij ook in hun dagelijkse leven toe kunnen passen. Vaak zijn ze afhankelijk van de docent die bepaalt wat en hoe iets geleerd wordt. Door cursisten meer zicht te geven op wat ze aan het leren zijn en met welk doel, worden ze minder afhankelijk van het onderwijs en worden ze steeds zelfstandiger. Een portfolio nodigt extra uit om de context van het dagelijkse leven te betrekken in het onderwijs. Verwerving van geletterdheid staat, net als de gehele tweede-taalverwerving, ten dienste van de toepasbaarheid in het dagelijkse leven.

Het portfolio Alfabetisering NT2 bestaat uit de volgende onderdelen:

- De biografie.
- De checklist.
- Het dossier.

De biografie

De biografie van het portfolio is weliswaar eenvoudig van opzet, maar biedt cursisten wel de gelegenheid zich bewust te worden van wat ze al kunnen en wat ze nog willen leren. Dit heeft twee effecten: ten eerste wordt de leerder zelf verantwoordelijk voor het leerproces en hoeft hij of zij zich niet afhankelijk op te stellen. Ten tweede is dit onderdeel vooral gericht op wat men al kan en reeds eerder - al dan niet op school - heeft geleerd. Vaak is de aandacht gericht op wat men niet kan. Als mensen merken dat ze ondanks hun gebrekkige lees- en schrijfvaardigheden uiteindelijk toch al jaren functioneren, heeft dat een positieve uitwerking op het zelfbeeld.

Het verkrijgen van een beter zelfbeeld is een proces. Onderdelen van de biografie kunnen dan ook regelmatig aangevuld worden. Het is aan de deelnemers om aan te geven waar ze op een bepaald moment aan toe zijn. De biografie bestaat uit de volgende onderdelen:

- Persoonlijke gegevens.
- Wat hebt u geleerd?
- Wat kunt u goed?
- Welke taal spreekt u?
- Met wie spreekt u Nederlands?

In de handleiding staat een aantal suggesties over de manier waarop de werkbladen kunnen worden ingevuld en besproken. Volgen de cursisten een programma loopbaanoriëntatie, dan kunnen ze een deel van de werkbladen ook tijdens dit programmaonderdeel invullen. Ook andere resultaten van het programma loopbaanoriëntatie kunnen in de biografie worden opgenomen.

De biografie is een wezenlijk onderdeel van de portfoliomethodiek en ook al lijkt het moeilijk, u zult versteld staan van de kracht die cursisten ontleen aan dit deel van het portfolio. Uiteraard werken cursisten aan dit onderdeel onder begeleiding van hun docent.

De checklist

De checklist is een belangrijk onderdeel van het portfolio. De beschrijving van de vaardigheden uit de checklist is een ‘vertaling’ voor de deelnemers van het Raamwerk Functionele Vaardigheden (zie *ALFA-nieuws* nr. 1, 2005). Hierin staan per niveau voorbeelden van de vaardigheden en taalhandelingen beschreven die deelnemers op dat niveau beheersen. Bij elke vaardigheid of handeling worden voorbeelden getoond zodat de deelnemers zich er een goed beeld van kunnen vormen. Omschrijvingen van handelingen zijn voor cursisten vaak moeilijk te bevatten. Bij de vraag of zij de volgende vaardigheid in willen schatten: ‘Ik kan een eenvoudig schema lezen. Ik kan een horizontale en een verticale kolom

LESROOSTER		
	Tijd	Lokaal
Maandag	9.00 – 12.00 uur	023
Dinsdag		
Woensdag	9.00 – 12.00 uur	104
Donderdag	9.00 – 12.00 uur	009
Vrijdag	13.00 – 16.00 uur	135

Figuur 1 Voorbeeld bij vaardigheid “eenvoudig schema lezen”.

combineren’ zullen niet veel cursisten zeggen: ‘Ja, daar heb ik geen problemen mee’ of ‘Nou, daar wil ik nog wel wat mee oefenen’. Veel cursisten zullen eerder afwachtend kijken en vragen waar ze nu precies een kruisje moeten zetten. Met het voorbeeld van een lesrooster (zie figuur 1) zal dat meteen veel duidelijker worden.

Vervolgens kunnen de cursisten inschatten of ze die vaardigheid al beheersen of, als dat niet het geval is, aangeven of het een leerdoel is voor de komende periode.

De docent kan met behulp van de checklist laten zien wat er op een bepaald niveau verwacht wordt. Met de checklist ontwikkelen cursisten hun capaciteiten tot zelfbeoordeling. Ze schatten in welke handelingen ze denken te beheersen en welke nog niet, en ze kunnen aangeven of ze het belangrijk vinden die te leren. Hierna kunnen de docent en de cursist samen bepalen aan welke doelen gewerkt gaat worden. Docenten hoeven zich geen zorgen te maken als ze het idee hebben dat hun cursisten zichzelf onder- of overschatten. Als een cursist denkt dat hij of zij iets al kan of weet,

dan is het goed om daar een bewijs bij te zoeken. Als het bewijs niet gevonden kan worden, moet de cursist zijn oordeel misschien herzien. Al doende leren cursisten beter in te schatten wat ze wel en niet kunnen. Bij de behandeling en bespreking van de checklists zal een cursist op het niveau Alfa A meer begeleiding nodig hebben dan een cursist die de methodiek van de checklist kent en op weg is naar Alfa C.

Rapport technische vaardigheden

Hun functionele vaardigheden beoordelen de cursisten zélf op basis van een checklist voor de verschillende onderdelen. Dat ligt anders bij de vorderingen op het gebied van technisch lezen en schrijven. Daarvoor bestaat een formulier dat door de docent wordt ingevuld. In het rapport technische vaardigheden wordt de ontwikkeling van het technisch lezen en schrijven genoteerd. Hierbij kan de docent natuurlijk gebruik maken van de resultaten die zijn behaald bij methodegebonden toetsen, maar ook van materiaal uit het

dossier met bewijzen van beheersing van functionele vaardigheden, en eventueel van de profieltoets alfabetisering. Maar ook het gedrag en de prestaties tijdens de lessen kunnen worden geobserveerd en meegenomen in de beoordeling.

Wanneer de cursist les krijgt van twee docenten is het aan te raden om ook samen het rapportageformulier in te vullen. Bij het invullen van het rapportageformulier technische vaardigheden wordt gebruik gemaakt van het Raamwerk Technische Vaardigheden, waarin de doelen op het gebied van technisch lezen en schrijven zijn vastgelegd.

De beoordeling van de technische vaardigheden heeft vooral ook een diagnostisch doel: het is een instrument waarmee stagnaties zichtbaar gemaakt worden. Daarnaast krijgen de cursisten zicht op hun vorderingen op dit gebied.

Het dossier

In het dossier bewaren de deelnemers de bewijsstukken van het bereikte taalniveau. Dit doen ze om op een gegeven moment een *showcase* te kunnen samenstellen met hun beste prestaties. De map kunnen ze laten zien aan bijvoorbeeld trajectbegeleiders of (potentiële) werkgevers. Die krijgen hierdoor een beter beeld van wat de portfoliohouder kan en welke vorderingen zijn gemaakt. De showcase is ook te gebruiken als examendossier om te bewijzen dat een vaardigheid op een bepaald niveau wordt beheerst.

Bewijzen kunnen vele vormen hebben, zoals een door een deelnemer correct ingevuld formulier, een uiterste verkoopdatum die ze kunnen lezen of een correct geschreven kaartje. Dit soort bewijzen zijn de zogenaamde directe bewijzen. Voor veel schriftelijke vaardigheden zijn directe bewijzen te leveren. Soms moet men echter creatiever zijn om bewijzen in het dossier op te nemen. Je kunt als cursist bijvoorbeeld wel een gesprek voeren met de leerkracht van je kinderen, maar je wilt niet meteen een handtekening van de leerkracht vragen om te bewijzen dat je dat gesprek inderdaad zelfstandig gevoerd hebt. In die situatie ben je namelijk ouder, geen cursist. Maar cursisten kunnen bijvoorbeeld wel een foto toevoegen, een nabespreking van een gesprek opnemen of een vinklijst die gemaakt is tijdens een praktijkassessmentopdracht. Dit zijn dan indirecte bewijzen. Het dossier zal tijdens het leertraject steeds een andere vulling krijgen. Steeds zullen producten van mindere kwaliteit of van een lager beheersingsniveau worden vervangen door betere producten. Ook uitslagen van toetsen en het 'rapportageformulier technische vaardigheden' worden in het dossier opgenomen. Hoewel het dossier een andere functie heeft dan de checklist is het voor cursisten erg overzichtelijk als deze twee onderdelen geïntegreerd in de map terechtkomen. Voor cursisten is het duidelijker als ze zien welke bewijzen ze bij het voorbeeld bij de checklist hebben verzameld.

Beoordeling

Alhoewel het Raamwerk en het portfolio vooralsnog geen formele status hebben en de wet- en regelgeving andere instrumenten voorschrijven (bijvoorbeeld de Profieltoets), is het van belang het dossier ook af te sluiten met een beoordeling aan de hand van de richtlijnen van het Raamwerk Alfabetisering NT2. In het dossier bewijst de cursist dat hij een handeling beheerst. Hij krijgt daarmee een actievere rol en meer zicht op de vaardigheden die hij heeft verworven. In vergelijking met meer gestandaardiseerde beoordelingsinstrumenten heeft het beoordelen aan de hand van portfolios een aantal pluspunten. Het gaat immers om authentiek handelen in reële taalgebruikssituaties. En er is ruimte voor individuele inkleuring van de bewijzen. Cursisten kunnen namelijk bewijzen leveren vanuit hun eigen context en daardoor presteren in een omgeving waarin ze het geleerde ook daadwerkelijk moeten toepassen. Dat is niet alleen relevant voor hun functioneren, het heeft ook voordelen om cursisten te beoordelen op basis van gegevens uit verschillende bronnen en over een langere periode, omdat het dan minder om een momentopname gaat.

Een ander aspect dat een rol speelt, is de vraag hoe de verschillende bewijsplaatsen precies gewogen moeten worden in de beoordeling. In de handleiding bij het portfolio zijn twee vormen van beoordelen opgenomen.

De eerste is de beoordeling met behulp van de *evidence guide*. In het project Portfolio NT2 zijn destijds richtlijnen ontwikkeld voor het beoordelen van de bewijzenverzameling. Deze zijn vastgelegd in de evidence guide. In navolging hiervan worden in de handleiding suggesties gedaan voor een evidence guide voor de alfaniveaus. Het betreft de beoordeling van de functionele vaardigheden. De checklisten zijn immers op het Raamwerk Functionele Vaardigheden gebaseerd.

De tweede vorm van beoordelen die in de handleiding is uitgewerkt, is de beoordeling met behulp van het *protocol portfolio scoring*. Deze vorm van beoordeling is interessant in het licht van de ontwikkeling naar competentiegericht onderwijs. Op deze manier kunnen competenties en taalvaardigheid op dezelfde manier beoordeeld worden.

Om te kunnen rapporteren aan opdrachtgevers (bijvoorbeeld de gemeentes die verantwoordelijk zijn voor de inburgeringstrajecten) is er in de handleiding een rapportageformulier naar derden opgenomen. We kunnen namelijk niet verwachten dat een gemeente alle portfolio's uitgebreid gaat bekijken.

Signalementen

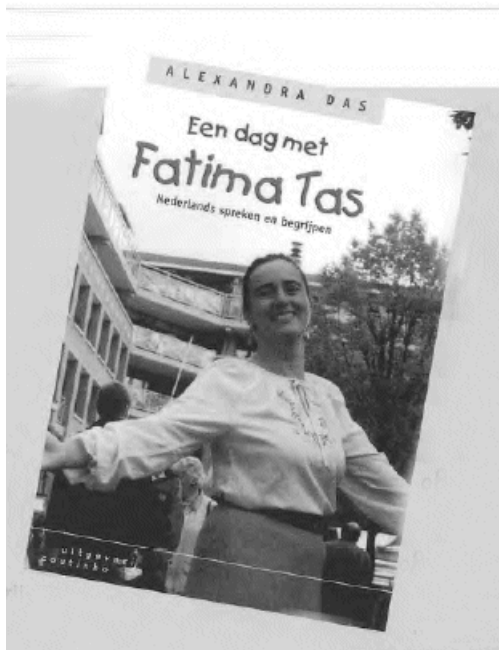
Een dag met Fatima Tas

Nederlands spreken en begrijpen door Alexandra Das, ROC Amsterdam
Uitgeverij Coutinho, Bussum, 2005

Een dag met Fatima Tas is een fotoboekje voor analfabete cursisten die net Nederlands aan het leren zijn. Het gaat om het spreken en begrijpen van het Nederlands. Er wordt niet gelezen of geschreven. Bij de foto's hoort een cd. Hierop wordt bij elke foto iets passends gezegd. De cd wordt in de les beluisterd maar gaat ook mee als huiswerk. De zinnen en woorden kunnen zo goed ingeslepen worden. Er wordt van uitgegaan dat de cursisten eerst de taal leren begrijpen en die daarna pas zelf actief gaan gebruiken.

De 128 foto's in het boekje laten Fatima zien vanaf het moment dat zij 's morgens wakker wordt. Dan is te zien dat ze zich aankleedt, ontbijt, naar school en naar de markt gaat, eet, huiswerk maakt en naar bed gaat, tot zij de andere ochtend ziek wakker wordt en haar les afbelt. Onderwerpen die aan bod komen zijn bijvoorbeeld de klok, getallen, dagen van de week, lichaamsdelen, bezigheden als koffie drinken, de kleuren, of specifieke schooltaal ('zet een kruisje; zet een cirkel, trek een lijn; links, rechts'). Daarbij horen taalfuncties als iets benoemen ('wat is dit?'), beschrijven ('wat doet...? hoe reis je? van wie is dit?'), vragen en antwoorden, uitvoeren van handelingen (TPR) ('pak..., doe., teken..., geef...'). Aandacht is er ook voor veelgebruikte voorzetsels, vraagvormen of meervoudsvormen.

Bij het fotoboek is een docentenhandleiding die ingaat op de doelgroep(en) en de didactische uitgangspunten. Het VUT-model wordt besproken: vooruitkijken, uitvoeren en



terugkijken. Achter in het cursistenboek zit een schema met plaatjes, waardoor de cursist wordt gestimuleerd mee te denken over zijn of haar leerproces. Kort wordt

het gebruik van fotoboek en cd in de receptieve fase, tijdens TPR-opdrachten en in de productieve fase beschreven. De makers van het materiaal beschrijven ook de transferfase: de cursisten gaan het geleerde toepassen in hun eigen situatie en vertellen naar aanleiding van het beeldverhaal over zichzelf, hun eigen huis, familieleden of dagelijkse bezigheden. Interview en rollenspel kunnen worden gebruikt om een en ander in te oefenen, eerst gezamenlijk en daarna in tweetallen. Hierna wordt gelegenheid geboden het ingeoeffende spel om beurten aan de lesgroep te tonen.

Als studielast voor een langzame leerdergroep (twee keer les per week) wordt inclusief huiswerk ongeveer twaalf weken van drie uur genoemd: minimaal 36 uur. Voor een vlottere groep noemt men een studielast van 18 uur verdeeld over zes weken. Het advies is het materiaal over Fatima Tas in te zetten naast een alfamethode, maar pas nadat cursisten enige lessen gevolgd hebben.

Voor verdere informatie en om te bestellen zie
www.coutinho.nl

Gevonden voorwerpen

Hoofdschoenen en langzen

Ineke van de Craats/Radboud Universiteit Nijmegen

Nederlands is een logische taal, zal Nadia gedacht hebben toen ze een serie plaatjes moest beschrijven waarin een jongetje zich aankleedt om buiten in de sneeuw te gaan spelen.¹ Eerst trekt hij zijn schoenen aan (het zijn eigenlijk laarzen), dan zet hij zijn muts op. Maar dat woord kende ze niet, wel het woord ‘handschoenen’, dus zal dat wel ‘hoofdschoenen’ zijn. De meervoudsvorm daarin herkende ze nog niet. Hieronder staat wat Nadia letterlijk zei.



Nadia:

daarna jongen en schoenen aankleden.
daarna en hoofdschoenen kleden.

Andere cursisten worstelden met hetzelfde probleem, maar kwamen met minder ‘originele’ vondsten.

Aliye:

kebbe 'n kep hoofdkep in de.
nee kop hoofdkep op.

Sommige cursisten wisten het woord wel, maar moesten het eerst even activeren. Dat lukte door woorden te noemen die in hun mentale lexicon daarmee verbonden waren. Dat laat Fatima goed zien.

Fatima:

de ga buiten met de kep kap muts.

Bij Nadia kwam het woord ‘muts’ wat sneller over de lippen, maar lukte het niet om op het woord ‘gevalen’ te komen.

Nadia:

en pet of mus muts en misschien waait of ja deze is ge....

1 De plaatjes zijn afkomstig uit een boek zonder woorden waarin de belevenissen van een jongetje en een sneeuwman worden uitgebeeld: R. Briggs (1978), *De Sneeuwman*, Van Holkema & Warendorf, Bussum.

Zara:

hij doe doet ook 'n hoed of muts ggg 'n muts 'n muts op.

Gülistan wist het woord ongeveer, maar de precieze uitspraak was nog niet volledig gekoppeld aan de betekenis.

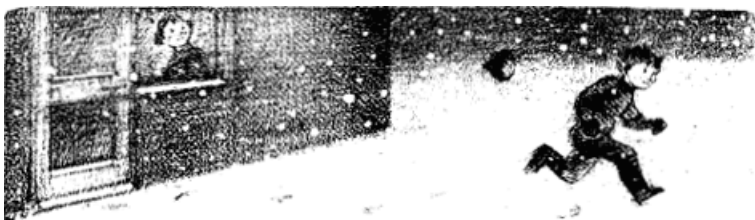
Gülistan:

en dan laarzen aandoen.

buiten gaat.

must muste aandoen.





Fousia had haar eigen truc om het woord dat ze niet kende, vaardig te passeren. Ze noemde een fantasiewoord dat slechts één klank deelt met het woord ‘muts’.

Fousia:

hij heeft 'n humd.

maar de jongens is weg omdat waait af.

Bij Nadia speelden de beginklanken van het gezochte woord ‘laarzen’ een belangrijke rol om het woord dat ze wilde gebruiken te activeren.

Nadia:

uh kind vragen moeder aan lange schoenen lange...

Docent:

wat zijn dat die lange schoenen?

Nadia:

langzen laan laarzen.

De krant in de klas

Godja koopt een sieraad

Jeanne Kurvers/Universiteit van Tilburg

Het verhaal *Godja koopt een sieraad* komt uit de Marokkaanse traditie. Wat Hodja is in Turkse verhalen, is Godja (spreek uit Godzja) of Dezja in Marokkaanse verhalen (in sommige bundels ook geschreven als Dhja). Het verhaal komt uit de bundel *Volksverhalen uit kleurrijk Nederland* (List en bedrog) (Rotterdam: Lemniscaat 1990). Het woord dukaten is blijven staan; zo'n woord vervangen door euro's past niet goed bij een volksverhaal. Het woord gelgel (enkelband) is uit het Berbers overgenomen. Enkele moeilijke woorden als *sieraad*, *juwelier*, *enkelband*, *erin trappen* kunnen vooraf besproken worden. En voor wat meer gevorderde cursisten is het interessant om de handelskunst van Godja te reconstrueren. Hoe kan het dat hij zonder geld toch een mooie enkelband kon kopen?

De krant in de klas

Godja koopt een sieraad



De vrouw van Godja is bijna jarig.
 Godja wil haar een sieraad geven.
 Hij vraagt: 'Wat wil je graag hebben?'
 'Een gelgel', zegt zijn vrouw, 'een enkelband.'
 'Die wil ik al mijn leven lang'.
 'O, wat stom van mij', denkt Godja.
 'Dit had ik nooit moeten vragen.
 Zo'n enkelband is heel duur.
 Die kan ik nooit betalen.'
 Want Godja heeft nooit geld.
 Zijn portemonnee is altijd leeg.

De volgende dag gaat Godja naar een vriend.
 'Kan ik geld van je lenen?', vraagt Godja.
 'Je krijgt het volgende week terug.'
 Hij krijgt het geld en gaat naar een juwelier.
 'Wat kost die mooie gelgel?', vraagt hij.
 De juwelier bekijkt Godja.
 'Ik ga die man veel geld vragen', denkt hij.
 'Die trapt daar wel in.'
 'Meneer, die enkelband is heel apart. Die kost 400 dukaten.'
 Hij liegt, want de enkelband kost maar 100 dukaten.
 Godja zegt: 'wat een prachtige enkelband.
 Zo'n mooi sieraad heb ik nog nooit gezien.
 Ik koop hem.'
 De juwelier is heel blij.
 'Alstublieft', zegt hij.

De volgende dag gaat Godja terug naar de winkel.
 'Mijn vrouw is heel blij', zegt hij.
 'Maar ze wil er nog een.
 Want één enkelband is niks.
 Het moeten er twee zijn,

Dan gaan ze rinkelen.
Maar het moet wel precies dezelfde zijn.'

'Dat is moeilijk', zegt de juwelier.
'Dit is de enige van deze soort.'
Maar Godja houdt vol.
'Ik heb echt precies dezelfde nodig.
Ik wil geen ruzie in mijn huis.
Ik heb 400 dukaten betaald voor de ene.
Ik betaal u 600 dukaten voor de andere.'
De juwelier belooft dat hij zijn best gaat doen.
Hij gaat nog zo'n enkelband zoeken.
Precies dezelfde.

Godja gaat naar zijn vriend.
Hij geeft hem de enkelband.
'Breng deze naar de juwelier', zegt hij, 'en vraag 500 dukaten.'
De vriend gaat naar de juwelier.
'Wilt u deze gelgel kopen', zegt hij.
'Hij kost 500 dukaten.'
De juwelier ziet de enkelband.
Hij ziet dat het precies dezelfde is.
Hij wil hem meteen hebben.
'Ik krijg er toch 600 dukaten voor', denkt hij.
Hij betaalt dus 500 dukaten.
De vriend gaat terug naar Godja, en geeft hem het geld.
Nu heeft Godja 500 dukaten.
Hij geeft zijn vriend 400 dukaten terug.
Want die had hij geleend.
Nu heeft hij 100 dukaten over.
Daarvoor koopt hij een hele mooie gelgel voor zijn vrouw.
Maar hij gaat wel naar een andere juwelier.



Illustratie: Conny van der Neut

Onder de loep

Dat wil ik leren

Een toelichting op de checklist in het Portfolio Alfabetisering NT2 Wietske van Giffen/studente Taalwetenschap aan de Radboud Universiteit Nijmegen

Kort geleden verscheen het Portfolio Alfabetisering NT2. Elders in dit nummer gaat Willemijn Stockmann in op het gebruik van het portfolio. In deze bijdrage wordt vooral ingegaan op het onderdeel ‘gesprekken voeren’.

Voorafgaande aan de aanbidding van het Portfolio Alfabetisering NT2 lieten Kaatje Dalderop (Citogroep) en Willemijn Stockmann (ROC Midden Brabant) in een workshop geïnteresseerden kennismaken met dit nieuwe portfolio en het hieraan ten grondslag liggende Raamwerk Alfabetisering NT2 (zie ook *ALFA-nieuws* nr. 1, 2005).

Hierna ging Jeanne Kurvers (Universiteit van Tilburg) in op leermethodes uit de geschiedenis van het alfabetiseringsonderwijs aan anderstaligen.

Ook stond zij stil bij wat zij ‘toch wel een belangrijke mijlpaal in de geschiedenis van het alfabetiseringsonderwijs’ noemde.

Afsluitend volgde de officiële uitreiking van het eerste exemplaar van het portfolio Alfabetisering NT2. De directeur van ROC Midden Brabant, de heer Van Dorp, overhandigde het aan de wethouder van sociale zaken, arbeidsmarktbeleid en minderheden van de gemeente Tilburg, de heer Mevis. Beiden waren zeer te spreken over dit initiatief.

Ik was aanwezig om dit heugelijke feit te vieren, aangezien ik in het kader van mijn stage bij de Citogroep, Unit Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie, heb meegewerkt aan de ontwikkeling van het portfolio. Ik heb me in het bijzonder toegelegd op de ontwikkeling van de checklist voor ‘gesprekken voeren’ binnen het portfolio.



Overhandiging van het portfolio Alfabetisering NT2, door de heer Van Dorp, aan de heer Mevis

Portfolio Alfabetisering NT2

De vraag naar portfolids voor laaggeletterden binnen de educatie is de laatste jaren sterk toegenomen, omdat blijkt dat de portfoliomethodiek ook voor zeer laagopgeleiden een activerende werking heeft en het leerrendement vergroot. Bestaande portfolids werden voor NT2-cursisten in alfabetiseringstrajecten wel gebruikt, maar dit vergde van zowel de cursist als de docent een behoorlijke inspanning. Dat is geen wonder, aangezien veel portfolio's een groot beroep doen op de schriftelijke vaardigheden.

Het Portfolio Alfabetisering NT2 beoogt de methodiek van het taalportfolio toegankelijk te maken voor alfacursisten. Het is een uitbreiding aan de onderkant van het Portfolio NT2.¹

Hierin worden ijkpunten gehanteerd die zijn beschreven in het Raamwerk NT2. Dit is een bewerking van het *Common European Framework of reference for languages* (CEF).² Aangezien zowel het Portfolio NT2 als het Raamwerk NT2 net als het oorspronkelijke CEF expliciet veronderstellen dat gebruikers kunnen lezen en schrijven is voor het Portfolio Alfabetisering NT2

gebruik gemaakt van de ijkpunten uit het eveneens ontwikkelde Raamwerk Alfabetisering NT2 (zie *ALFA-nieuws* nr. 1, 2005).³ Dit raamwerk en de instrumenten waarmee de docent de vorderingen van de cursisten kan monitoren en beschrijven zijn opgenomen in de handleiding behorende bij het Portfolio Alfabetisering NT2.

Verder staan er in de handleiding twee manieren beschreven waarop docenten de producten in de dossiers van cursisten kunnen beoordelen (een variant op de *evidence guide* en het Protocol Portfolio Scoring).⁴

Het Portfolio Alfabetisering NT2 bestaat uit:

- De biografie, waarin de cursisten vastleggen wie ze zijn, wat ze al kunnen en wat ze willen leren.
- Het dossier, waarin de cursisten hun bewijsstukken van het bereikte taalniveau bewaren.
- De checklist, waarbij de cursisten aan de hand van concrete voorbeelden een inschatting kunnen maken van hun taalniveau op een bepaalde (sub)vaardigheid.

(Voor nadere informatie over het portfolio en de checklist voor wat betreft de vaardigheden ‘lezen’ en ‘schrijven’, zie de bijdrage van Willemijn Stockmann elders in dit nummer).

De checklist

De checklist is een belangrijk onderdeel van het Portfolio Alfabetisering NT2. Deze is ingedeeld naar niveau en bevat voor de cursisten per vaardigheid verschillende concrete, inzichtelijke voorbeelden van taalhandelingen op het betreffende niveau.

Door de voorbeelden in de checklist kan de cursist zich een voorstelling maken van de vaardigheid. Aan de hand van deze voorbeelden kunnen de cursisten inschatten of ze een bepaalde (sub)- vaardigheid al beheersen of, als dat niet het geval is, aangeven of dit een leerdoel is voor de komende periode.

De checklist omvat onderdelen voor de (functionele) vaardigheden lezen, schrijven en gesprekken voeren.

Hierbij is vanaf niveau Alfa B een uitsplitsing gemaakt naar het (uitstroom)-perspectief van de cursist, te weten ‘maatschappelijke participatie’, ‘opvoeding’ en ‘werk’ (zie figuur 1).

Vaardigheid Lezen	Vaardigheid Schrijven	Vaardigheid Gesprekken voeren
Alfa A Geen onderverdeling naar uitstroom- perspectief	Geen onderverdeling naar uitstroom- perspectief	
Alfa B Maatschappelijke participatie Opvoeding Werk	Maatschappelijke participatie Opvoeding Werk	
Alfa C/ A1 Maatschappelijke participatie Opvoeding Werk	Maatschappelijke participatie Opvoeding Werk	Maatschappelijke participatie Opvoeding Werk

Figuur 1 *Opbouw checklist Alfabetisering NT2*

De voorbeelden zijn voor de vaardigheden ‘lezen’ en ‘schrijven’ afgeleid van het Raamwerk Alfabetisering NT2, onderdeel ‘functionele vaardigheden’. Voor de vaardigheid ‘gesprekken voeren’ zijn ze afgeleid van het CEF, niveau A1.

De docent kan met behulp van de checklist aan cursisten laten zien wat er van hen verwacht wordt op een bepaald niveau. Met de checklist ontwikkelen cursisten hun capaciteiten tot zelfbeoordeling. Ze schatten in welke handelingen ze denken te beheersen en welke nog niet en ze kunnen aangeven of ze het belangrijk vinden die te leren. Hierna kunnen de docent en de cursist samen bepalen aan welke doelen gewerkt gaat worden. Zo wordt de cursist betrokken bij zijn eigen leerproces.

Checklist ‘gesprekken voeren’

De voorbeeldgesprekken in de checklist voor de vaardigheid ‘gesprekken voeren’ zijn zoals gezegd afgeleid van het CEF, niveau A1. In dit raamwerk staan descriptoren ofwel ijkpunten bij de subvaardigheden ‘informele gesprekken’, ‘zaken regelen’ en ‘informatie uitwisselen’. Deze gesprekken zijn bedoeld als illustratie van wat een cursist kan op niveau A1 voor wat betreft de gespreksvaardigheid. Voor elk van de uitstroom-perspectieven ‘maatschappelijke participatie’, ‘opvoeding’ en ‘werk’ bestaat een op maat gemaakte checklist.

Op maat gemaakt

De voorbeelden in de checklist zijn in een voor laaggeletterden toegankelijke vorm gegoten. Gezien het (relatief) lage opleidingsniveau van analfabeten is een laag abstractieniveau noodzakelijk. Daarom is gekozen voor het illustreren van de gesprekken door middel van duidelijke tekeningen (zie figuur 2).

Deze tekeningen schetsen de concrete context waarin het voorbeeldgesprek zich voordoet. Zo bieden ze een mogelijkheid om de ‘kennis van de wereld’ van de leerder te activeren tezamen met zijn kennis van het Nederlands, vooral zijn woordenschat. Dit kan de leerder helpen het gesprek te volgen en beter te beoordelen of hij of zij zo'n



Figuur 2 Voorbeeld van een tekening uit de checklist ‘gesprekken voeren’

Werk - A1 Gesprekken voeren - Zaken regelen
Dialoog
Maria: Hoi Nadia. Nadia: Hallo Maria.
Maria: Kan ik je ergens mee helpen? Nadia: Ja, ik begrijp het niet.
Maria: Wat begrijp je niet? Nadia: Het kopieerapparaat.
Maria: Zal ik je uitleggen hoe het werkt? Nadia: Ja, graag.

Figuur 3 'Monitorgedeelte' in de checklist

Dat kan ik met gemak 	Dat kan ik met moeite 	Dat kan ik nog niet 	Dat wil ik leren 
---	--	--	---

Figuur 4 Voorbeeld van een dialoog uit de checklist 'gesprekken voeren'.

gesprek zelf zou kunnen voeren.

De tekeningen worden voor de meer gevorderde cursist vergezeld van een schriftelijke omschrijving van de context en de uitgeschreven dialoog zelf. Daarbij wordt de cursisten gevraagd te beoordelen of ze de betreffende taalhandeling kunnen uitvoeren. Ook deze antwoorden zijn geïllustreerd met plaatjes, zodat ze ook begrijpelijk zijn voor leerders die (nog) niet kunnen lezen (zie figuur 3).

Omdat leerders van het Nederlands op dit niveau (A1) zelf nog niet zo veel initiatief nemen, is ook hiermee rekening

gehouden in de checklist. Spreker A binnen elk gesprek neemt steeds het initiatief en houdt het gesprek gaande, zodat spreker B alleen maar hoeft te reageren. (zie figuur 4 voor een voorbeeld van een dialoog). Spreker B demonstreert dus wat de cursist inhoudelijk zou moeten kunnen op niveau A1 (zie figuur 5 voor een bondige beschrijving van het niveau). Uiteraard mag een cursist op A1-niveau daarbij nog wel grammaticale fouten maken en zal hij of zij vaak een sterk accent hebben.

De doelen voor het onderdeel ‘gesprekken voeren’ in de checklist wijken dus niet wezenlijk af van het Raamwerk NT2 en het Portfolio NT2, maar zowel de vorm als de inhoud zijn meer geëigend voor (ex)analfabeten.



Figuur 5 Niveaubeschrijving ‘gesprekken voeren’, A1. Bron: Raamwerk NT2.

Werken met de checklist ‘gesprekken voeren’

Een manier waarop de docent samen met de cursisten aan de checklist kan werken, is de cursisten in de klas eerst de (papieren) checklist voor te leggen, ze de tekening te laten bekijken en deze klassikaal te bespreken. Daarna kan naar de betreffende dialoog geluisterd worden. Dit draagt ertoe bij dat de cursisten gevoel krijgen voor wat voor soort gesprek het is, waar het waarschijnlijk over zal gaan, welke woorden en (standaard)uitdrukkingen daarbij vaak gebruikt worden en welke hiervan de leerder zelf al kent en kan gebruiken.

Verder zou de docent de rol van spreker B extra kunnen benadrukken door het betreffende gesprek eerst meerdere keren klassikaal te laten horen, en daarna na te spelen. Dan kan de docent de rol van de initiatiefnemer op zich nemen en kunnen de cursisten om beurten proberen de rol van spreker B te vervullen. Hierna kan dan klassikaal of in groepjes geëvalueerd worden hoe de cursist het heeft gedaan. Dit bevordert ook weer de ontwikkeling van de reflectievaardigheden van de cursisten.

Als de leerder voldoende zelfstandig kan werken, is het natuurlijk het mooiste wanneer deze zelf inschat wat hij al dan niet al kan. Als de leerder denkt van wel, kan hij of zij buiten de school (of met een medecursist) een dergelijk gesprekje proberen te voeren om na te gaan of de eigen inschatting klopt. Dit vormt ook weer een extra stimulans tot buitenschools leren.

Bovendien krijgt de leerder zodoende een (beter) idee van wat hij daadwerkelijk kan met de taal die hij op school leert. Als de cursist denkt dat hij een bepaald gesprek (nog) niet kan voeren, kan hij vervolgens bepalen of het iets is wat hij wil leren.

Dit zijn enkele suggesties die vooral zijn bedoeld om een idee te geven van hoe er aan de checklist gewerkt zou kunnen worden. Docenten die analfabete leerders van het Nederlands als tweede taal (NT2) en/of laagopgeleide NT2-leerders onderwijzen en met deze checklist gaan werken, kunnen vast nog tal van andere mogelijkheden toevoegen. Belangrijk is vooral dat de cursisten door het werken aan hun checklist gemotiveerd raken, leren individuele doelen te stellen en (zodoende) meer vat krijgen op hun eigen leerproces.

Eindnoten:

- 1 Dalderop, K., F. Teunisse en E. Liemberg (2002). *Raamwerk NT2*, De Bilt: Bve Raad.
- 2 Raad van Europa (2001). *Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 3 Stockmann, W. (2004). *De toegepaste kunst van geletterdheid*. Tilburg: Universiteit van Tilburg.
- 4 Straetmans, G.J.J.M. (2004) *Protocol Portfolio Scoring. Een methode voor het systematisch scoren en vaststellen van competenties*. Arnhem: Citogroep.

Gelezen

Intonatie

Het is de toon waarop...

Ineke van de Craats/Radboud Universiteit Nijmegen

In deze rubriek zal geregeld een onderwerp uit de wetenschappelijke literatuur worden besproken dat interessant is voor lezers van ALFA-nieuws. Daarbij wordt bekeken wat van belang is voor de praktijk van het onderwijs aan laagopgeleide leeders. Als eerste komt het proefschrift aan de beurt van Aaju Chen, die begin dit jaar promoveerde aan de Radboud Universiteit Nijmegen. Het proefschrift ging over intonatie.

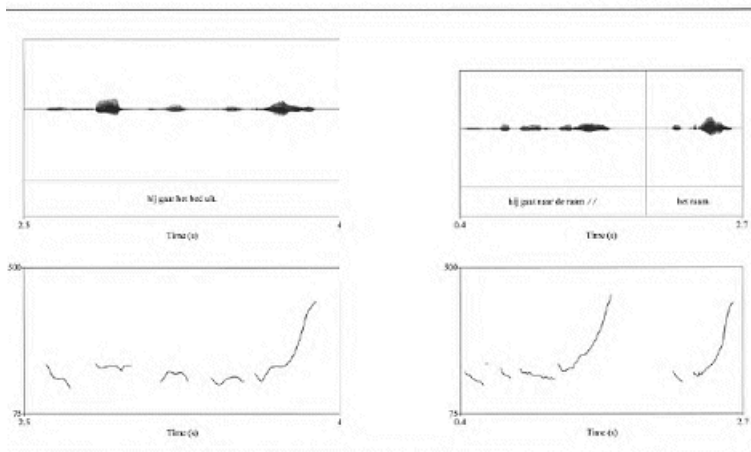
Uit de toon waarop iets gezegd wordt, valt veel af te leiden. De toon verradt de stemming van de spreker of zijn houding ten opzichte van iets of iemand. Intonatie voegt iets extra's toe aan een taal. Meer dan aan zijn woorden menen we boosheid te herkennen aan iemands stem. Maar als je de kennis die je daarover al hebt, toepast in een tweede of vreemde taal, kun je bedrogen uitkomen. Niet alleen word je dan als tweede-taalleerder vaak verkeerd begrepen, maar ook ontgaan je veel nuances van de nieuwe taal.

De betekenis van intonatie

In haar onderzoek naar taalperceptie (de manier waarop mensen taal waarnemen) liet Chen luisteraars met verschillende taalachtergrond - Hongaars, Chinees, Duits, Brits-Engels en Nederlands - naar dezelfde zinnen luisteren. Ze wilde weten of de luisteraars dezelfde betekenissen in de intonatie van de spreker hoorden. Wanneer een Nederlander bijvoorbeeld een zin nadrukkelijk met een hogere toon uitspreekt, betekent dat eigenlijk zoveel als: 'Luister naar mij want ik heb iets belangrijks te melden'. Wanneer hij dat ook in het Engels doet, interpreteert een Engelsman die nadruk en hogere toon als een teken van vriendelijkheid. En zeggen we tegen onze Engelse gastheer na afloop van het diner: 'What kind of cheese is this?' met een stijgende toon aan het eind, dan zal hij zich beledigd voelen (wat heb je me nu voorgezet?). Een dalende toon aan het eind en een hoger register, maken de zin veel vriendelijker: 'What kind of cheese is this?' Tja, het is maar een weet. In haar boek geeft Aaju Chen - die Chinese van afkomst is - een voorbeeld uit haar eigen omgeving. Ze belde een keer me haar ouders in China in het bijzijn van enkele huisgenoten. Die schrokken nogal van het telefoongesprek omdat ze dachten dat Aaju ruzie met haar ouders stond te maken. Volgens Chen is het hoge toonregister in het Chinees heel normaal in de communicatie tussen mensen die een goede band met elkaar hebben, maar door haar huisgenoten werd die toon als heel onvriendelijk opgevat.

Universeel en taalspecifiek

Mensen hebben het vermogen om intonatie te herkennen en er betekenis aan te hechten. De menselijke communicatie wordt gestuurd door universele mechanismen, die bepalen hoe toonhoogteverschil in taal gebruikt wordt, dus welke betekenis eraan gegeven kan worden. Die mechanismen zijn biologisch in aanleg en zijn daarom beschikbaar voor alle mensen. Maar niet alle talen maken op dezelfde manier gebruik van deze universele mechanismen. Dat wil zeggen dat uit het hele scala van mogelijkheden een taal als het ware een eigen specifieke keuze gemaakt heeft. De ene taal maakt gebruik van toonhoogteverschil om een vraag aan te duiden, terwijl een andere taal juist op die manier een normale mededelende zin beëindigt. Die verschillen blijken tweede-taalleerders te beïnvloeden in hun gebruik van intonatie. Beginnende tweede-taalleerders



Figuur 1 Twee zinnen uitgesproken door een Marokkaanse leerder. Boven de golfvorm waarin vooral de klinkers goed zichtbaar zijn. Onder staat de toonhoogte weergegeven in Hertz waarbij duidelijk te zien is hoe deze ineens stijgt binnen het laatste woord van de zin. Ook wanneer de spreker het lidwoord verbetert (de raam wordt het raam) stijgt de toonhoogte nog (bron: corpus Van de Craats - NWO project)

moeten het systeem van de nieuwe taal nog leren en zullen zeker fouten maken. Vergevorderde leerders kunnen erin slagen hun waarneming van intonatie aan te passen aan de taal die ze spreken.

Interferentie van intonatie

Uit Chens onderzoek komt naar voren dat tweede-taalleerders de intonatie van hun moedertaal vasthouden in hun tweede taal. Echt een voorbeeld van interferentie of transfer dus. Iedere NT2-docent heeft daar voorbeelden van meegemaakt in de klas. Het leggen van de verkeerde klemtoon binnen een woord of binnen een zin zijn daarvan de geijkte voorbeelden. Fransen hebben er een handje van om de klemtoon van een Nederlands woord naar het eind van het woord te verplaatsen. Ook het laatste woord van een Nederlandse zin krijgt dan meer llemtoon, terwijl de toonhoogte stijgt zonder dat het de bedoeling is een vraag te stellen. Marokkaanse leerders zijn geneigd dat ook te doen, ook als zij geen Frans kennen. Op de Nederlandse toehoorder maakt dat de indruk dat het een vraagzin is of dat het om een bijzin gaat waar nog een hoofdzin op gaat volgen. We verwachten nog meer, maar het komt niet. In figuur 1 is z'n afwijkend intonatiepatroon weergegeven.

Meer aandacht voor intonatie

Aoju Chen stelt dat mensen die een vreemde taal leren, meer kennis moeten opdoen over intonatie. Daar heeft ze groot gelijk in. Maar ze wist vast niet dat daar in het NT2-onderwijs ook aandacht aan wordt besteed. In de methode IJsbreker bijvoorbeeld staan bij een luistertekst geregeld vragen die gaan over het interpreteren van intonatie. Bovendien zijn er ook nog de Taalriedels waarin op speelse wijze de intonatie van

veelgebruikte zinswendingen wordt voorgedaan en ingeoeffend. De voorbeelden van de Marokkaanse cursiste die hierboven gegeven werden, komen uit mijn eigen onderzoek. Deze cursiste is nog betrekkelijk aan het begin van haar leerproces (net NT2-niveau 1 behaald). Wanneer zij daarop aangesproken wordt en zelf extra attent hierop is, is zo'n misplaatst intonatiepatroon wel af te leren. Maar aandacht voor intonatie moet er ook verder in het leerproces zijn, want daar kan de leerder veel subtielere en dus ook moeilijkere gevallen tegenkomen. Dat zijn vooral situaties van taalgebruik waarin een T2-spreker zich er niet bewust van is dat intonatie iets speciaals uitdrukt zoals boosheid of juist vriendelijkheid.

Literatuur

Chen, A. (2005). On the universal and language-specific perception of paralinguistic intonational meaning. Proefschrift Radboud Universiteit Nijmegen.

Uit het veld

Alfabetisering in Andalusië

Op werkbezoek in Spanje

Inge Schuurmans/Karel de Groote Hogeschool, Antwerpen

In het kader van een uitwisselingsprogramma tussen Denemarken, Engeland, Spanje en Vlaanderen bezochten Vlaamse collega's het *Centro de Educacion des Adultos* (CEA) in El Puerto de Santa Maria in de provincie Cadiz. Ze bezochten lessen en spraken met docenten. Een verslag van een werkbezoek aan Spanje.

In augustus 2003 ging het Grundtvig 2-programma 'Learning Partnerships' van start. Samen met Denemarken, Engeland en Spanje maakt Vlaanderen deel uit van dit project. Centraal staat ervaringsuitwisseling over de lespraktijk aan laaggeschoolde anderstaligen in het algemeen en analfabeten in het bijzonder. Hiertoe bezoeken we onder andere elkaars lessen. In mei 2004 werden we ontvangen door het *Centro de Educacion des Adultos* (CEA) in El Puerto de Santa Maria in de provincie Cadiz.

In dit centrum volgden oorspronkelijk alleen Spaanse autochtonen lessen. Zowel hoog-, laag- als ongeschoolden konden hier terecht voor het volgen van diverse cursussen. Vier jaar geleden zijn ze hier echter ook gestart met het geven van lessen aan anderstaligen. Dit betreft voornamelijk taallessen, cursussen rijbewijs en een inburgeringscursus. Andalusië is autonoom in het maken van haar eigen wetten. De 'Wet op volwassenen en hun ontwikkeling' geeft de CEA's het recht om lessen Spaans voor anderstaligen te organiseren én te geven, afhankelijk van de behoeften van de deelnemers. Volwassenen kunnen in Andalusië les volgen in CEA's, in het secundair onderwijs, op hogescholen en universiteiten. De anderstaligen komen voor het grootste deel uit Noord-Afrika, een kleiner deel komt uit Oost-Europa. De vrouwen zijn duidelijk in de meerderheid; vrouwen vormen 80% van de cursisten.

De alfales

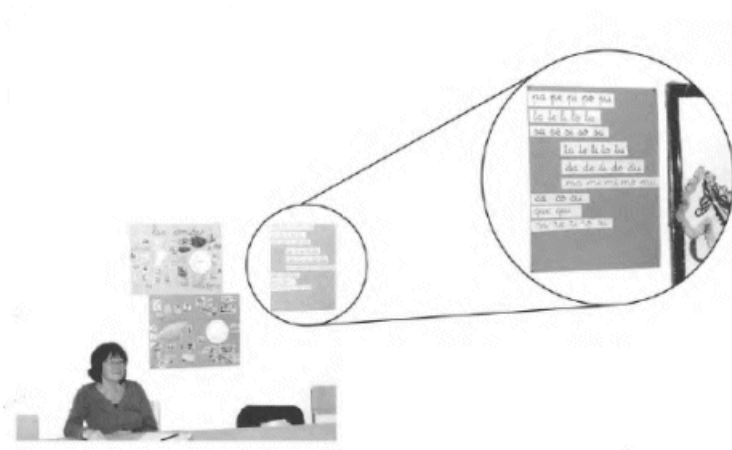
We gaan een kijkje nemen bij de lessen voor anderstaligen. De alfabetiseringsles gaat beginnen. Er komt een echtpaar binnen, een vrouw met een kindje en nog twee andere vrouwen. Vandaag zal het gaan over 'voeding'. De groep bestaat uit zes personen, allemaal afkomstig uit Noord-Afrika. Eén persoon heeft zich vandaag afgemeld voor de les. Jany, de lerares, vertelt ons dat alle cursisten al een zekere mondelinge kennis van het Spaans hadden voor ze aan de cursus begonnen. Ze zijn echter allemaal volledig ongeletterd.



De les begint met het bekijken van drie tekeningen over ontbijt, lunch en diner. Jany stelt vragen als ‘wat eet je 's morgens, 's middags en 's avonds?’. Onder de tekeningen staan de namen van allerlei voedingsmiddelen zoals vlees, koffie, thee, melk, brood. Vervolgens bekijken ze de collages aan de muur die de deelnemers in een vorige les hebben gemaakt. De cursisten noemen tien dingen op die ze zien en maken hiermee een nieuwe collage met als onderwerp ‘wat kan er op een bord?’. Om de collage te maken zoeken de cursisten allerlei voedingsmiddelen in tijdschriften, knippen deze uit en plakken ze op. Als de cursisten klaar zijn, wordt de oefening klassikaal besproken aan de hand van de vraag ‘wat vind je het lekkerst?’.

Na dit mondelinge gedeelte volgt het schriftelijke onderdeel. Jany schrijft de datum op het bord en de cursisten schrijven die over in hun schrift. De maanden van het jaar worden nog eens mondeling herhaald. Nu volgt een soort dictee. De lerares zegt een woord en de cursisten moeten het woord auditief ontleden en dan opschrijven. Er is al wel voorkennis van de lettergrepen van het Spaans; hiervan hangt een overzicht aan de muur in het lokaal. Deze lettergrepen vormen de basis van de alfabetiseringslessen en de methode die hier gebruikt wordt, gebruiken ze ook in het lager onderwijs. Het feit dat het Spaans een eenvoudige lettergrepenstructuur heeft, maakt dat het leren lezen veel gemakkelijker gaat dan in het Nederlands. Het Spaans heeft namelijk vooral lettergrepen van het type medeklinker-klinker en weinig medeklinker-clusters zoals het Nederlands. Als je al die combinaties van medeklinker-klinker kent (bijvoorbeeld ‘ba’, ‘be’, ‘bi’, ‘bo’, ‘ma’, ‘me’, ‘mi’, enzovoort) ben je al een heel eind.

Na het dictee is de les voorbij. Een les duurt in principe twee en een half uur, maar we zijn in ieder geval vandaag al wat later begonnen. De cursisten zijn er zeker niet allemaal op tijd en gaan vaak ook weer wat eerder weg. Er is geen pauze voorzien.



Knelpunten

Na de les praten we nog wat na met Jany en met Angèl, de directeur van het CEA. Zij vertellen dat alle docenten weliswaar een opleiding tot leerkracht lager onderwijs hebben, maar dat niemand gespecialiseerd is in het geven van Spaans als tweede taal. Alle docenten die Spaans als tweede taal geven, spreken alleen maar Spaans; geen van hen spreekt een andere taal. Omdat Spaans als tweede taal een nieuw vakgebied is in de provincie Cadiz, zijn er voor docenten tot nu toe weinig mogelijkheden om zich hierin te bekwamen. Men kan een korte cursus volgen en verder zijn er regelmatig bijeenkomsten met andere docenten uit de provincie waar ervaringen uitgewisseld worden.

Cursisten kunnen in het centrum maximaal vijf uur per week les volgen. Bovendien zijn cursisten vrij onregelmatig aanwezig én moeten er steeds nieuwe cursisten opgenomen worden in bestaande groepen. Dit maakt dat er weinig continuïteit en zichtbare resultaten zijn. Voordat cursisten gaan deelnemen aan de lessen hebben zij wel een gesprek gehad met één van de medewerkers van het CEA. Er wordt geen gebruik gemaakt van een intakeformulier of intake-toets; alleen het onderscheid tussen analfabeet en gealfabetiseerd wordt gemaakt en aan alle mensen wordt gevraagd in welke cursussen van het CEA zij mogelijk geïnteresseerd zijn.

Jany en Angèl noemen ook het gebrek aan goede lesmethodes en materiaal als groot knelpunt. Nochtans zijn er verschillende methodes voorhanden, maar volgens de docenten voldoen deze niet. Zij maken hun eigen materiaal of passen bestaand materiaal zo goed mogelijk aan. Er wordt veel gebruik gemaakt van een overheadprojector en posters aan de muren.

Overeenkomsten en verschillen

Wij hadden bij dit bezoek aan Spanje regelmatig een déjà vu-gevoel. Het onderwijs aan anderstaligen deed ons denken aan de situatie in de basiseducatie bij ons in de

beginjaren: de inzet en inzichten zijn er, maar vooral de infrastructuur ontbreekt nog. Er is te weinig structuur, zowel op beleids- als op lokaal niveau. Elke docent is voor zijn of haar eigen lessen bezig met de inhoud, maar hierover is nauwelijks breder overleg. De cursisten krijgen les, maar komen en gaan wanneer ze willen en worden hierin niet begeleid. Ook zijn de doorstroommogelijkheden naar een andere opleiding of naar tewerkstelling zeer beperkt. Er zijn weinig contacten met andere instellingen; de energie gaat vooral nog naar de eigen organisatie. De docenten zijn zeer gemotiveerd maar het ontbreekt hen aan vorming en lesmateriaal.

Onze Spaanse partner hoopt in dit project meer inzicht te krijgen in de ontwikkelingen die organisaties die al veel ervaring hebben in het werken met laaggeschoolde anderstaligen, hebben doorgemaakt. Volgens mij is één van de belangrijkste algemene evoluties het feit dat we ons in de loop van de jaren steeds meer zijn gaan bezighouden met de essentie, namelijk met de vraag wat onze cursisten nodig hebben en *hoe* we hen dat zo goed en efficiënt mogelijk kunnen aanbieden.

En ja, we hebben ons een plaats verworven in het bredere onderwijsveld, en ja, onze opleidingen zijn inmiddels gestructureerd, en ja, onze docenten worden opgeleid en krijgen allerlei vorming. De Spaanse collega's zijn dan ook zeker blij met de mogelijkheden die het project biedt tot ervaringsuitwisseling.

Portretten

Achmed: analfabeet én ingeburgerd

Portret van een oudkomer

Jeanne Kurvers/Universiteit van Tilburg

Lang niet alle oudkomers in Nederland beantwoorden aan het beeld dat minister Verdonk en de media de laatste tijd vaak schetsen (onaangepast, geïsoleerd, geen beheersing van het Nederlands), zelfs analfabete oudkomers niet. Een van die oudkomers is Achmed (pseudoniem). Het gesprek met Achmed werd enige tijd geleden gevoerd door Jeanne Kurvers, in het kader van haar onderzoek.

Achmed woont in een rustige straat met diepe voortuinen. In zijn voortuin staan een Hollandse tuinkabouters en een groot Marokkaans bord van aardewerk broederlijk naast elkaar. In de woonkamer hangen slingers: de jongste dochter is net elf jaar geworden.

Achmed werd in 1943 geboren in Alkin, een dorpje in Marokko. Hij is nooit naar school geweest. Achmed verstaat mijn Nederlands goed, maar spreekt zelf makkelijker de lokale streektaal, het Limburgs. In Marokko werkte hij op de boerderij van zijn vader. ‘Die had 300 schapen, geiten, wat koeien, maïs, sinaasappels en koren.’ Veel mensen uit zijn dorp trokken naar de stad, of gingen als gastarbeiders werken in Europa. ‘Ik warn op 17 juni 1966 naar Nederland’, vertelt Achmed. Zijn vrouw en vier kinderen kwamen in 1980. In Nederland werden nog twee meisjes geboren. Achmeds vrouw is in Marokko ook nooit naar school geweest. Ze zit nu ongeveer een jaar op al fabetiseringsles. Tijdens het interview met Achmed, in de namiddag, komen om de beurt zijn kinderen thuis. Zij luisteren naar wat hun vader vertelt en vullen af en toe aan.

Achmed is op het moment dat dit interview gehouden wordt, met de VUT. Hij werkte meer dan 20 jaar in een steenfabriek, in de steenovens. ‘Dat was zwaar en warm werk’, vertelt hij, ‘maar het verdiende wel goed. Tijd voor Nederlandse les was er in die jaren niet. Wij moesten meteen aan het werk.’ Er werkten ongeveer twintig Marokkanen in de fabriek en Achmed werd gevraagd voor de personeelsvereniging. Hij zat daar als enige Marokkaan met zes Nederlandse mannen in en organiseerde ondermeer het Sinterklaasfeest voor de kinderen van het personeel en uitstapjes naar pretparken. Zijn dochter van dertien voegt eraan toe dat ze Sinterklaas vroeger altijd heel leuk vond, vooral als zwarte Piet op bezoek kwam. ‘Nu is het ook heel leuk’, vertelt haar jongere zusje, ‘nu trekken we briefjes met een naam en dan maken we een surprise, soms met een versje erbij.’ Achmed was meestal de chauffeur en de kinderen weten nog heel goed dat zwarte Piet dan soms ook even thuis aanwipte.

Nu is Achmed met de VUT, daarvoor was hij enkele jaren werkloos; de steen-

fabriek is failliet gegaan. ‘Alles wat eerst met de hand gemaakt werd, wordt nu met machines gemaakt’, voegt Achmed er als verklaring aan toe.

Achmed vertelt dat hij in al die jaren nooit iets gemerkt heeft van discriminatie. Vroeger ging het ‘heel, heel goed’, zegt hij, ‘toen wij kwamen, hielp de politie met het zoeken van een huis of werk.’ Nu vindt hij de tijd overigens veel zorgelijker, met al die werkeloosheid en de jeugd die op straat hangt. Achmed zelf spreekt het liefst Arabisch, zijn kinderen spreken het liefst Nederlands. Hij is nooit op les geweest in Nederland. ‘Ik moest werken als een ezel’, vertelt hij. Maar hij leerde wel Nederlands op het werk, vooral door goed te luisteren en te onthouden; sjeurker (kruiwagen), steen en hardsteen waren zo'n beetje de eerste woorden die hij leerde. En brood.

In het begin leerde hij niet zoveel, vertelt hij, maar later wel. Want toen de mijnen sloten, kwamen er veel verschillende nationaliteiten in de fabriek werken: Marokkanen, Turken, Italianen, Spanjaarden en Portugezen. Dan moest je wel Nederlands praten.

Achmed vertelt dat hij het helemaal niet moeilijk vindt om iets te onthouden. Zijn dochter bevestigt dat: ‘Pappa kan alles heel goed onthouden. Hij zegt bijvoorbeeld, denk je hierom en heb je daaraan gedacht? Dan heb ik er zelf niet aan gedacht.’ Meestal kijkt hij wel op de kalender (die hangt aan de muur) en dan weet hij bijvoorbeeld, o ja, het is de 25ste, dan moet ik naar de bank.

Achmed vertelt dat hij niet kan rekenen maar zijn dochter lacht hem uit en corrigeert hem. ‘Sommen maken bedoelt hij’, zegt ze. Ik leg uit dat ik bijvoorbeeld dacht aan dingen als betalen en weten hoeveel je terugkrijgt. ‘Ja, dat wel, als je dat bedoelt kan elke Marokkaan rekenen’, lacht Achmed. In het begin vond hij het omgaan met Nederlands geld overigens wel moeilijk. Hij gaf dan altijd gewoon wat papiergeld en wachtte maar af wat hij terugkreeg.

Achmed weet wanneer hij geboren is, en als hij het niet meer zou weten, zou hij bij de gemeente kijken. Zijn precieze geboortedatum is overigens niet bekend: ‘Daar hebben ze toen “1-7” neergezet. Dat doen ze bij iedereen.’ Alle telefoonnummers die hij drie keer gezien heeft, kan hij onthouden, vertelt hij, ook de nummers voor Marokko. Zijn kinderen niet, die moeten altijd alles opzoeken. Maar Achmed laat wel altijd de kinderen de telefoon aannemen.

Achmed zegt dat hij zijn naam kan schrijven. Dat kon hij in Marokko al, van zijn broers geleerd. Hij kan nu ook zijn handtekening zetten, zegt hij. In Marokko tekenden veel mensen die niet konden lezen en schrijven met hun duim. Achmed vindt dat eigenlijk beter dan een handtekening zetten, want een vingerafdruk is niet te vervalsen. Hij herkent zijn naam ook op de post, maar doorgaans handelen de kinderen de post af. Als hij ergens naar toe moet waar hij nog nooit geweest is, gaat hij de weg vragen. ‘Dan zeggen ze bijvoorbeeld eerste links, tweede rechts. Dat is geen probleem.’ Met verkeersborden heeft hij ook geen moeite. Hij rijdt al meer dan vijfentwintig jaar auto in Nederland.

Het rijbewijs halen was ook geen probleem; dat heeft hij in Marokko gehaald. Zijn zoon, die er inmiddels ook bij is gekomen, lacht: ‘Dat is daar wel een beetje makkelijker dan hier. Daar krijg je misschien maar twee vragen, hier wel zeventig.’ Soms, in het ziekenhuis bijvoorbeeld, vindt Achmed het wel lastig de goede afdeling te vinden, maar dan probeert hij te onthouden of de naam bijvoorbeeld kort is of

lang, of er twee dezelfde letters in de naam van de afdeling staan, of letters van zijn naam. ‘En anders vraag ik het gewoon’, voegt hij toe, ‘We hebben toch allemaal een mond?’

Een tuinkabouter, vijftwintig jaar in de steenfabriek, altijd belasting betaald, lid van de personeelsvereniging, slingers, verjaardagsfeestje, surprises en versjes met Sinterklaas, een kerstboom met Kerstmis. Zijn jongste dochter zit op judo en werd jeugdkampioen van Limburg. Redelijk ingeburgerd zou je denken. Maar Achmed zou misschien wel zakken als hij nu verplicht zou worden inburgeringsexamen te doen. Nooit de gelegenheid gehad om naar school te gaan.

[Nummer 3]

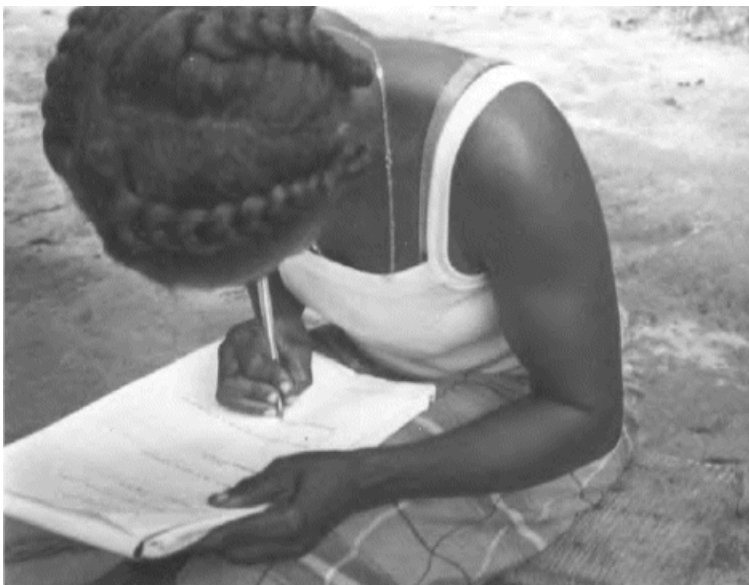
Onder de loep

Alfabetisering in Abenaston, Suriname Lucelle Brammerloo/Universiteit van Tilburg

Zeer enthousiast kwam Lucelle Brammerloo terug uit haar geboorteland Suriname. Ze was daar voor haar scriptieonderzoek. Dat ging over schriftgebruik en alfabetisering in een Saramaccaanse gemeenschap in een dorp in de binnenlanden. In deze bijdrage, die postuum wordt gepubliceerd, doet ze verslag van haar ervaringen in Abenaston.¹⁾

In leiding

Een paar jaar geleden was ik op familiebezoek in Suriname. Op een ochtend hoorde ik op de radio een oproep in het Sranan ‘bestemd voor volwassenen’ om zich op te geven voor een cursus leren lezen en schrijven in het Nederlands op de Bigisma-Skoro (school voor volwassenen) te Paramaribo. Als ervaren NT2-docent werd ik nieuwsgierig. Ik wilde weten wat men op de Bigisma-Skoro deed. Ik ging een kijkje nemen op de school. Ik zag voornamelijk vrouwen uit het binnenland van Suriname. Ik vroeg mij af of er nog meer van zulke scholen elders in Suriname waren en of er ook alfabetiseringsonderwijs werd gegeven in een van de veertien andere talen van Suriname. Ik nam het besluit het alfabetiseringsonderwijs in Suriname tot onderwerp van mijn scriptie te maken. Ik ging op zoek naar meer informatie en kwam erachter dat er, behalve alfabetiseringsonderwijs in het Nederlands, ook alfabetiseringsonderwijs verzorgd wordt in verschillende moedertalen, vooral in de binnenlanden van Suriname. Een



medewerker van het Surinaams Bijbelgenootschap vertelde mij dat zijn organisatie alfabetiseringscursussen in het Saramaccaans verzorgt voor volwassenen in het district Sipaliwini. Via hem kreeg ik de mogelijkheid onderzoek te doen in een van de dorpen in het district Sipaliwini. Dat werd Abenaston, een dorpje aan de oever van de Surinamerivier. In het onderzoek stonden drie vragen centraal.

- Wat zijn de functies en het gebruik van geschreven taal in Abenaston in relatie tot meertaligheid?

- Hoe leren volwassenen lezen en schrijven in het Saramaccaans als moedertaal in Abenaston?
- Wat zijn de achtergronden, leerbehoeften en concrete ervaringen van een groep Saramacaanse alfabetiseringscursisten in Abenaston?

In het navolgende geef ik eerst een beeld van het dorp en van de mogelijkheden tot gebruik van geschreven taal. Daarna ga ik in op de wensen en behoeften van de volwassenen en op het alfabetiseringsonderwijs in het Saramaccaans.

Abenaston

Abenaston is een klein dorp van 700 inwoners aan de oever van de Suriname-rivier, op zes reizen (met bus en boot) van Paramaribo. De inwoners leven vooral van landbouw, visserij en houtbewerking en ongeveer 200 inwoners wonen en werken door de week in Paramaribo. In het dorp zijn, naast de verspreid liggende houten huizen, een basisschool, de kerk van de Evangelische Broedergemeente, een medische ‘poli’ (zo wordt de kleine polikliniek genoemd) voor alledaagse medische voorzieningen en een kleine dorpswinkel waar vooral levensmiddelen verkocht worden.

In het dorp wordt overwegend Saramaccaans gesproken, een van de zeven bosnegertalen van Suriname met naar schatting tien- tot twintigduizend sprekers. De meeste inwoners verstaan daarnaast Sranan Tongo, een creooltaal en de lingua franca in Suriname, en Nederlands, de officiële taal in Suriname en de taal van het onderwijs en de media. Wie naar school is geweest, kan ook enig Nederlands lezen en schrijven. Onderwijs in het Saramaccaans wordt op de basisschool niet gegeven, al gebruiken de leerkrachten af en toe Saramaccaans om iets uit te leggen en is het ook geen ramp als de kinderen op een vraag in eerste instantie in het Saramaccaans antwoorden. Het hoofd van de basisschool zou overigens graag zien dat er ook onderwijs in het Saramaccaans gegeven kon worden.

Hoeveel volwassenen in Abenaston niet kunnen lezen en schrijven is niet bekend. Vergeleken met veel ontwikkelingslanden is het percentage analfabeten in heel Suriname relatief laag; in officiële statistieken wordt een percentage van zeven tot tien procent analfabeten genoemd. Maar het verschil tussen het district Paramaribo en de binnenlanden is, bij gebrek aan scholingsmogelijkheden in de binnenlanden, groot.

Abenaston is dus een meertalige gemeenschap met een omgangstaal voor het alledaagse mondelinge verkeer - Saramaccaans - en een andere taal - het Nederlands - die vooral gebruikt wordt op de basisschool en voor schriftverkeer.

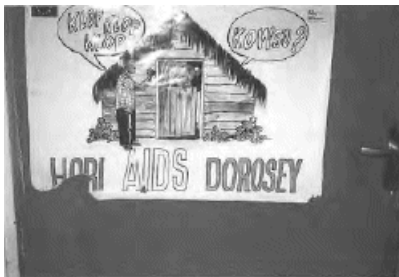
Gebruik van geschreven taal

In Abenaston wordt weinig gebruik gemaakt van geschreven taal. Daar zijn ook bijna geen mogelijkheden toe. Het dorp heeft bijvoorbeeld geen boekwinkel, bibliotheek

of krantenkiosk, er komt geen krant en er wordt nauwelijks gebruik gemaakt van de post.

Schriftgebruik kom je alleen tegen in de school, de kerk en de medische poli.

Mogelijkheden om tv of radio te volgen zijn er nauwelijks; er is maar een paar uur per week stroom. Op de basisschool wordt het Nederlands gebruikt en alle leermiddelen zijn in het Nederlands. In de kerk kom je Nederlands, Sranan en Saramaccaans tegen, bijvoorbeeld in de bijbel en in het liedboek, de *singiboekoe*. Maar de belangrijkste taal is het Saramaccaans: de diensten worden in het Saramaccaans gehouden en de voorlezingen zijn ook in het Saramaccaans. Voor mededelingen op het bord bij de kerk wordt het Nederlands gebruikt. Op de medische poli is het Saramaccaans de belangrijkste communicatietaal tussen de medewerkers en de bezoekers. Voorlichtingsmateriaal is vooral in het Nederlands, een enkele keer ook in het Sranan. Een poster over aids is bijvoorbeeld tweetalig.



Voorlichtingscampagne over aids

Wie door het dorp wandelt komt nauwelijks geschreven taal tegen: er zijn geen uithangborden, billboards, straatnaam-

borden of verkeersborden. Soms is er overigens meer geschreven taal te zien, vertelt broeder Michel, de alfabetiseringsdocent; namelijk al s hij net begonnen is met zijn alfabetiseringscursus. Dan schrijven cursisten op hun houten huizen met krijt de woorden die ze in de les geleerd hebben. Na een tijdje, als de huizen gewassen worden, verdwijnen de woorden weer.

De belangstelling onder volwassenen voor alfabetiseringsonderwijs is erg groot, veel groter dan de ene beschikbare docent aankan. Er is een wachtlijst van ongeveer 80 personen. En de wachtlijst voor onderwijs in het Nederlands, een vervolgcursus, is nog veel groter.

Achtergronden en wensen van cursisten

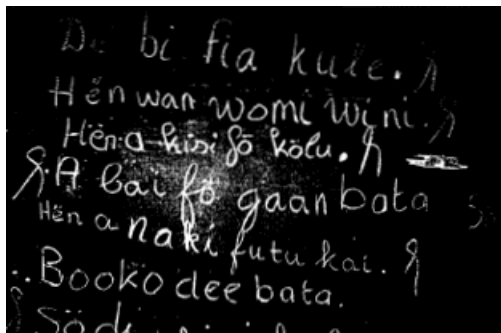
De bedoeling was dat ik met een groep van zestien alfabetiseringscursisten zou praten en een aantal alfabetiseringslessen bij zou wonen. Omdat het oogstseizoen dat jaar eerder was aangebroken dan in andere jaren, was de alfabetiseringscursus voorlopig gestopt. Dus het bijwonen van de lessen kon niet doorgaan. Wel heb ik met de zestien deelnemers aan de alfabetiseringscursus gesprekken gevoerd. Niet na de les, zoals gepland, maar op de kostgrondjes (kleine veldjes buiten het dorp waar de bewoners groenten voor eigen gebruik verbouwen) of bij de cursisten thuis. Gemiddeld zitten de cursisten op het moment van het onderzoek anderhalf jaar op alfabetiseringsles. De deelnemers zijn vrouwen, in de leeftijd van 22 tot 46 jaar. De meesten hebben een partner en kinderen, en werken op de kostgrondjes buiten het dorp. Ongeveer de helft heeft als kind (gedeeltelijk) basisonderwijs gevolgd, de anderen zijn nooit naar school geweest. De vrouwen vertellen dat ze in hun dagelijks leven nauwelijks in aanraking komen met geschreven taal. Het enige leesmateriaal dat de meeste informanten thuis hebben, is een bijbel in het Saramaccaans en het lesmateriaal van de alfabetiseringscursus. Ook voor de kinderen is er thuis geen leesmateriaal. De vrouwen die vroeger naar school zijn geweest, hebben Nederlands leren lezen en schrijven, maar voor de meesten is dat al erg lang geleden. Sindsdien hebben ze nauwelijks nog iets gelezen of geschreven.

De cursisten vertellen dat ze op de cursus eenvoudige Saramaccaanse woorden en korte, eenvoudige teksten hebben leren lezen. Voor negen vrouwen was het bezoeken van deze cursus hun eerste ervaring met geschreven taal. Enkele vrouwen wilden vooral graag naar de cursus om Saramaccaans te leren lezen en schrijven, de meesten om daarna door te kunnen gaan met Nederlands. 'Ik wilde wat leren', zegt een van de cursisten. 'Ik wilde niet ongeletterd blijven. Ik wist dat er een heleboel dingen zijn waar ik niets van af weet. Ik wil niet meer als een achterlijke door het leven gaan.' En een andere cursiste vertelde: 'Ik kon niet eens mijn naam schrijven en dat wilde ik leren. En ik wilde een brief leren schrijven.' Maar bijna allemaal willen ze na deze cursus de overstap maken naar een vervolgcursus Nederlands. 'Ik wil Saramaccaans leren lezen', vertelde een cursiste, 'want dan kom ik in aanmerking voor de vervolgcursus waar we Nederlands gaan leren lezen en schrijven.' Daar moeten ze, bij gebrek aan docenten, echter nog een tijdje op wachten.

Alfabetiseringsonderwijs in het Saramaccaans

De alfabetiseringscursus in Abenaston is ontwikkeld door het Surinaams Bijbel Genootschap (SBG), dat gelieerd is aan het *Summer Institute of Linguistics* (SIL). Het SIL heeft in veel landen ervaring met het op schrift stellen van ongeschreven talen en het ontwikkelen van alfabetiseringsonderwijs. Ook in Suriname heeft het SIL diverse talen op schrift gesteld, de bijbel vertaald en alfabetiseringscursussen ontwikkeld, onder meer in het Saramaccaans. Het Bijbelgenootschap is verantwoordelijk voor het materiaal, de docent voor de organisatie van het onderwijs. De docent werkt op vrijwillige basis. De cursisten betalen een bescheiden eigen bijdrage in de kosten van het lesmateriaal. De cursus is toegankelijk voor mannen en vrouwen, maar wordt over het algemeen alleen door vrouwen bezocht. Ten tijde van het onderzoek zitten er 40 vrouwen op de cursus. In een groep zitten 15 tot 20 cursisten. Er is, zoals gezegd, een grote wachtlijst voor de cursus en veel mensen staan ook op de wachtlijst voor de cursus Nederlands. De cursus is op twee middagen per week en duurt twee jaar. De cursus bestaat uit twee delen, die elk een jaar

duren, met voor elk jaar een cursusboek met oefeningen. De alfabetiseringsmethodiek is gebaseerd op de methode die Sarah Gudschinsky voor het SIL ontwikkeld heeft. De alfabetiseringsmethode heet *Lesi Buka a Saamaka tōngō* (Leesboek voor het Saramaccaans).



Tekst in het Saramaccaans

De cursus begint met ‘aanklikwoorden’, korte vertrouwde woorden, die gebruikt worden om het schriftprincipe te leren. De cursisten leren ook hun eigen naam schrijven. De aanklikwoorden komen uit de leefwereld van de cursisten en worden gebruikt als kapstok om eerst alle lettergrepen van het Saramaccaans te leren en daarna de letter-klankcombinaties. Op basis daarvan worden nieuwe woorden en later zinnen en korte teksten gelezen. De teksten in deel 1 zijn speciaal voor beginners geschreven door Samo Amoida, een Saramaccaan uit een naburig dorp. Voor deel 2 worden bestaande verhalen uit bijvoorbeeld Jamaica of West-Afrika gebruikt. De teksten staan ook op audiocassette. Per les worden in het leerboek woorden en korte teksten behandeld die aansluiten bij het leven van de cursisten. Steeds terugkerende oefeningen zijn bijvoorbeeld het opzoeken van woorden, letters of zinsdelen, het hardop lezen van de woorden op de woordkaarten, of het naschrijven van woorden en zinnen. Elke les wordt afgesloten met een dictee. De bedoeling is dat de cursisten aan het einde van de cursus eenvoudige teksten zelfstandig kunnen lezen en een eenvoudig briefje kunnen schrijven. Aan het einde van de cursus krijgen de cursisten een certificaat uitgereikt.

Elk jaar worden ook nieuwe alfabetiseringsdocenten voor het Saramaccaans opgeleid. Om aspirant-docent te worden moet je minimaal basisonderwijs gevolgd hebben en de alfabetiseringscursus Saramaccaans met succes hebben afgesloten. Dan kun je de training *Leer anderen Sararnaccaans lezen en schrijven* gaan volgen. De training is bedoeld voor aspirant-docenten die al Nederlands kunnen lezen en schrijven, maar nog niet erg vertrouwd zijn met het lezen en schrijven in het Saramaccaans. Zij krijgen in vier trainingsbijeenkomsten les in de klankleer en de spelling van het Saramaccaans en in het lesgeven aan volwassenen. Toen ik in Abenaston was, volgden acht cursisten deze opleiding tot alfabetiseringsdocent, waarvan vier leerkrachten van de basisschool. Die bijeenkomsten heb ik bijgewoond. Het was bijzonder leerzaam om te zien hoe broeder

Michel de aspirant-docenten inwijdde in de geheimen van de Saramaccaanse klanken en spelling. Het viel op hoe lastig het kan zijn om de klanken van je moedertaal correct te leren schrijven als je gewend bent aan de letter-klankcombinaties van het Nederlands. En het was inspirerend om te zien hoe in de vorm van rollenspel (voorbeeldlessen) de aspirant-docenten lessen voorbereidden en vervolgens aan

elkaar gaven. Net als de alfabetiseringscursus wordt de training afgesloten met een examen en met de uitreiking van een certificaat.

De alfabetiseringsdocent, broeder Michel, was zeer behulpzaam bij de uitvoering van het onderzoek. Hij is een zeer gedreven en ervaren docent. Maar ook voor hem was het frustrerend om te zien dat de vraag naar onderwijs veel groter was dan hij aankon.

Ik wil deze bijdrage dan ook graag besluiten met enkele aanbevelingen voor de overheid en het Bijbelgenootschap in Suriname. Er zouden veel meer docenten beschikbaar moeten komen om te voldoen aan de vraag naar scholing. Docenten zouden betaald moeten worden om continuïteit te kunnen waarborgen. Er zouden ook

meer mogelijkheden moeten komen om Nederlands te leren, en er zou voor de mensen in de binnenlanden veel meer leesmateriaal beschikbaar moeten zijn. Hier ligt een taak voor de overheid en voor organisaties die zich bezighouden met onderwijs aan kinderen en volwassenen in de binnenlanden van Suriname.



Certificaat

Eindnoten:

- 1) Lucelle Brammerloo was NT2 docente en studente aan de duale opleiding NT2-expert aan de Faculteit Communicatie en Cultuur te Tilburg. Ze had haar scriptie (begeleid door Sjoak Kroon en Jeanne Kurvers) bijna af toen bleek dat ze een hersentumor had. Op 10 juni jongstleden, een paar maanden na haar afstuderen, overleed ze. Het plan voor een artikel voor ALFA-nieuws was toen al gemaakt. Jeanne Kurvers werkte de ideeën van Lucelle uit. Ongetwijfeld zou Lucelle de tekst hebben opgedragen aan de vrouwen in Abenaston die zo graag lezen en schrijven wilden leren.

Portretten

Gesprek met Jan en Henk

Jacqueline Veth/ID College, Gouda

Op het ID College in Gouda wordt Nederlandse les gegeven aan autochtone Nederlanders. In de lesgroep van het laagste niveau zitten dertien cursisten. Hun docent is Ineke Offermans. Drie cursisten van deze groep zijn ingestroomd als zeer laaggeletterden. Jan en Henk, twee van deze drie cursisten, werden geïnterviewd voor *ALFA-nieuws*.

Inleiding

Jan (51 jaar) zit pas sinds dit schooljaar op Nederlandse les. Henk van bijna 48 jaar volgt al zon drie jaar Nederlandse les. Zij hebben een avond in de week twee uur les van Ineke Offermans. Dat is niet zo veel vinden ze allebei. Daarom moeten zij ook eigenlijk elke dag wat huiswerk doen. 'Soms', zegt Jan, 'heb ik wel eens geen zin in les maar dan stap ik toch in de auto en dan valt het altijd mee. Nee, ik heb er geen spijt van en ik ga met sprongen vooruit.' Henk: 'Je komt om te leren maar ook gezellig hoor!' 'Ja', zegt Jan, 'ook geintjes... in de pauze vooral.' Jan is vroeger ook al eens een jaar of twee, drie op les geweest, zo'n tien jaar geleden: 'Maar da's in de tenen gezakt.'

Henk vertelt dat hij al zevenentwintig jaar bij de groenvoorziening van het Waterschap werkt. Hij maait het gras, snoeit, spuit de boel schoon. Hij is veel buiten, maar toch moet hij af en toe iets invullen, bijvoorbeeld zijn uren, of iets kopen. En dat is lastig als je niet goed kunt lezen en schrijven. Zijn chef zei: 'Probeer eens een cursus.' Henk heeft het nog een half jaartje tegen kunnen houden: 'Ik vond het toch wel eng, maar het moest toch maar. De eerste avond werd ik leuk ontvangen. Er was een man van zestig jaar, die het ook nog niet kon en nog meer mensen... Nu vind ik het minder erg om te zeggen dat ik niet goed kan lezen, Op tv en zo zie je ook meer mensen die niet kunnen lezen. Je bent niet de enige...'

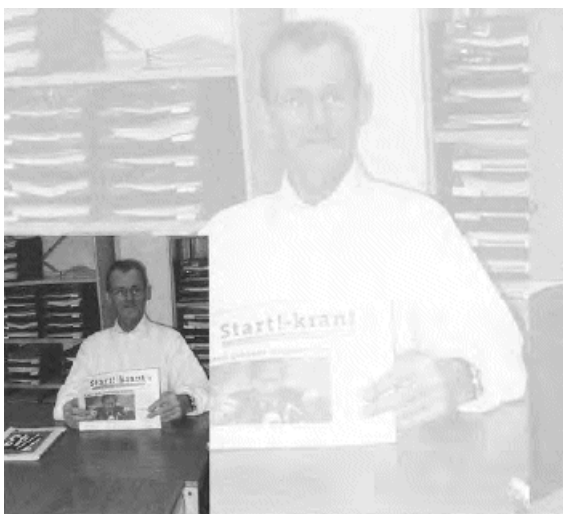
Jan is werkloos. Hij heeft vanaf z'n vijftiende tot bijna z'n vijftigste in een slachterij gewerkt. Eigenlijk wist niemand dat hij niet kon lezen en schrijven, behalve zijn ouders. Op de zaak ontdekte men het pas een paar jaar geleden, toen hij een papier moest invullen: 'Ik kan niet lezen...' Zelfs zijn vrouw heeft het tot voor kort nooit geweten!

Jan probeert te solliciteren, maar dat wil nog niet lukken. Op het prikbord in de gang van de school hangen uit de krant geknipte vacatures, daar kijkt hij ook altijd naar. Ook zoekt hij naar banen in de gratis *Metro*- en *Spits*-krantjes. Gelukkig heeft Jans vrouw wel werk in een koekjesfabriek en Jan kan als oproepkracht af en toe een dag in diezelfde fabriek werken. Verder wandelt Jan veel, 's morgens vroeg om half vijf is hij altijd al op pad met zijn honden. Hij laat een fotootje zien van een vriendelijke Lassie-hond: 'Zo heb ik er twee!', zegt hij trots.

Waarom leerden zij nooit goed lezen?

Henk zegt dat hij eigenlijk niet weet waarom hij niet goed kan lezen: ‘...Ik ben, denk ik, zo geboren...’ Hij is twee of drie jaar naar de lagere school geweest en toen van zijn achtste tot zijn vijftiende naar een speciale school, een lom-school. Die heeft hij wel afgemaakt en hij had toch wel redelijke cijfers op zijn rapporten. Na de school heeft hij zeventien jaar in de tuin gewerkt. Eerst ging hij nog twee dagen naar school, later niet meer.

Hij was altijd buiten aan het werk. Lezen en schrijven waren weggezakt. Zijn zus helpt hem met betalingen. Twee jaar geleden heeft zijn zwager hem geholpen met de papieren voor het aankopen van een dienstwoning van het Waterschap.



Jan met de Start!-krant

Jan is vanaf de lagere school ook naar de lom-school gegaan. Zijn school lag op hetzelfde terrein als die van *Henk*, blijkt tot verbazing van beiden. Maar *Jan* was een paar jaar ouder en zat op de christelijke Parkschool en *Henk* op de katholieke Parkschool.

Jan heeft weinig geleerd op school, was erg ondeugend en zat vaak achter het bord. Ook verzuimde hij veel. Dan ging hij gewoon niet naar school en daar werd weinig van gezegd. Was hij wel op school, dan moest hij vaak klusjes doen: het schoolplein vegen of boodschappen doen. Hij was gevierd op school: hij had veel vriendjes en vriendinnetjes! En tja, als zijn rapporten niet al te best waren, liep hij van school naar huis langs het water en gooide zijn rapport met een grote boog de sloot in: ‘Alle eentjes zwemmen in het water’. Hij kon wel heel goed tekenen en op aardewerk schilderen. Hij had voor tekenen altijd een goed cijfer. Dat deed hij ook graag. Op vijftienjarige leeftijd moest hij van zijn vader kiezen: school of werk. Hij is toen in de slachterij gaan werken.

Dat hij niet kon lezen of schrijven hield hij voor iedereen verborgen, zelfs zijn vrouw wist van niks. Als hij een handtekening moest zetten, wist *Jan* wel waar. ‘Daar moet ik zeker tekenen...’, zei hij dan. Zijn vrouw deed alle betalingen. In de winkel ging hij wel mee, maar liet hij zijn vrouw altijd betalen.

Hoe gaat nu?

Henk vertelt dat hij door de les van *Ineke* nu in de krant voor zijn moeder de koppen leest en op de weg leest hij de opschriften op auto's. Voor zijn werk moet hij met de dienstauto verschillende gemalen langs: hij kan goed de weg vinden nu. Het leukste op de les vindt hij een stukje voorlezen uit de *Start!-krant*. Hij kiest dan zelf een stukje uit en moet dat thuis voorbereiden en een week later in de les voorlezen. ‘Dat vind ik leuk om te doen!’ Computeren is ook leuk. Eerst wist hij niets van de letters op het toetsenbord, maar *Ineke* had een papiertje met kleine letters en hoofdletters. *Henk*: ‘Ik heb de blokletters geleerd van het papiertje en toen ging het goed op de computer!’



Twee van de cursisten met hun docent

Jan leest nu thuis wat en ook wel eens woorden uit de krant: ‘Soms moeilijk; dan spel ik het, maar weet niet hoe ik het uit moet spreken; kan ik het niet gelijk zeggen... en dan zegt mijn vrouw, hoor je dat dan niet en dan spel ik het nog een keer, maar het blijft moeilijk, vooral lange woorden.’

‘Ik gooi ook de letters door elkaar. A, B, C, D ken ik wel uit het hoofd, maar lastig om op te schrijven. Dat kost meer vermogen, in je hoofd moet een knopje om. Ook moeilijk is *oe* of *ui* en *ie* of *ei*... maar het gaat steeds beter, dat zegt Ineke.’ Jan vindt ook dat hij vooruitgaat: ‘...en Ineke is streng en zijn vrouw is ook streng...’, dus hij moet het wel volhouden.

Wat het leukste op les is? Dat maakt Jan niet uit: ‘Ik vind alles leuk: lezen en met de computer en woorden schrijven.’

Henk en Jan hopen allebei dat ze volgend schooljaar nog weer door mogen gaan met les bij Ineke. Ineke zegt ook: het gaat steeds beter en dan gaan we eens kijken of we het goed onder de knie krijgen!

Werk in uitvoering

Toch dictees

Henny Jellema en Magda Haselhoef/Lieven de Keyschool Haarlem

Het dictee wordt in het onderwijs vaak als enigszins gedateerd beschouwd. In deze bijdrage pleit Henny Jellema op basis van haar ervaringen met NT2-groepen op een isk voor het regelmatig afnemen van een dictee. De kinderen leren namelijk meer dan correct spellen alleen.

Corinne Sebregts schreef in *Moer* (nr. 2 van 2004) dat er in isk's te weinig aandacht is voor technisch lezen en spellen. Ze noemt dat te weinig omdat zij aanwijzingen heeft dat daardoor isk-leerlingen veel problemen in het vervolgonderwijs krijgen. Ze kunnen dan namelijk het hoge lees- en schrijftempo dat daar nodig is, niet bijhouden.

Ik heb dat artikel met veel belangstelling gelezen en wil naar aanleiding daarvan iets vertellen over het werken met dictees op onze school. De leerlingen op onze isk krijgen minimaal één keer per week een dictee. Spelling oefenen dus.

Wij denken dat dictees waardevol zijn, omdat wij daarin een combinatie zien van luisteren, technisch lezen, spellen en spreken. Met andere woorden, als kinderen gevraagd wordt woorden of zinnen op te schrijven die de docent dicteert, moeten ze allereerst goed luisteren wat er gezegd wordt, vervolgens moeten ze dat ontleden in verschillende segmenten (zinnen in woorden en woorden in klanken of lettergrepen), en vervolgens moeten ze de schriftelijke vorm zoeken bij wat ze gehoord en ontleed hebben. Dat ontleden is overigens ook van belang bij het leren lezen. Daarbij hoor je ze vaak de zinnen woord voor woord en woorden klank voor klank uitspreken. De leerling 'proeft' als het ware de woorden. Voor ons is een dictee dus niet alleen het juist kunnen spellen.

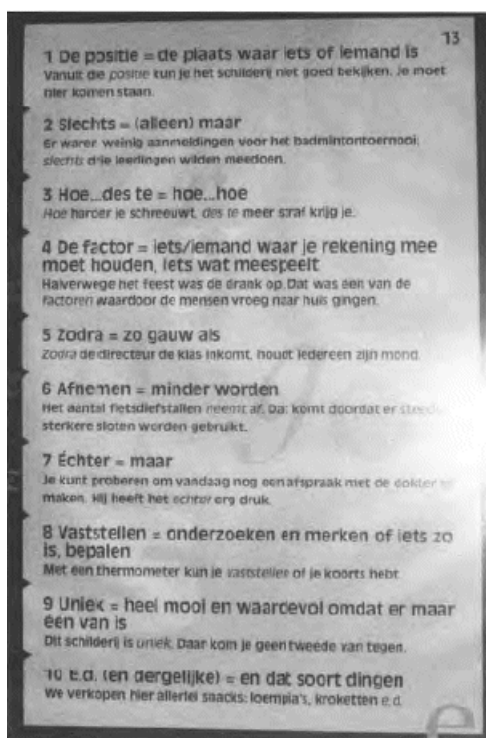
Wij denken dat door het luisteren naar taal de auditieve discriminatie gestimuleerd wordt en het bewustzijn van hoe woorden in elkaar zitten, versterkt wordt. Dat kan op zijn beurt weer van belang zijn voor de uitspraak van de woorden, omdat de leerlingen beter weten wat ze precies gehoord hebben. De logopediste op onze school, Michelle Engels, formuleert het als volgt: 'Wanneer je weet hoe je een woord spelt of schrijft, heeft dat invloed op de uitspraak. Je wordt je bewust van de uitspraak en bouwt ondertussen een visueel woordrepertoire op. Wanneer een leerling niet goed kan waarnemen op klankniveau zal de uitspraak ook problemen blijven geven. Hoor ik een *aa* of *a*, en als je je dan afvraagt *hoe schrijf je dat?* kan dat de uitspraak verbeteren. Luister naar wat je hoort! Daar zijn weliswaar veel uitzonderingen op, maar mijns inziens is dat de basis voor auditieve discriminatie en het geheugen voor klanken. Daarbij wordt de klank-tekenkoppeling geactiveerd.'

Bovendien kan het gebruik van zinsdictees helpen bij de ontwikkeling van de intuïtie voor grammaticale verschijnselen van het Nederlands. Deze opvattingen zijn uiteraard gestoeld op resultaten in de praktijk; anders waren we waarschijnlijk al wel gestopt met het aanbieden van dictees.

Een praktijkvoorbeeld

Op dit moment hebben wij een klas met leerlingen die twee jaar geleden bij ons zijn begonnen als analfabeet. Deze leerlingen hebben leren lezen met *Lezen doe je overal* en *Hippo*. In het tweede jaar van de isk konden ze met *Zebra 1* werken. Bovendien kregen ze de (eenvoudige versie) van de *posterwoorden* van het *Posterproject* aangeboden.

Vanaf het begin krijgen de leerlingen dictees. Leerlingen die een woord dat ze



Posterwoorden

moeten lezen, hebben leren uitspreken, onthouden het beter als ze het ook kunnen opschrijven. Wel letten we daarbij goed op dat de leerlingen niet een foutieve uitspraak aanleren; daar zijn we heel zorgvuldig in. Als een leerling een woord alleen zou lezen of schrijven zonder het woord gehoord te hebben, kun je namelijk een hele foute uitspraak bewerkstelligen.

Voor de dictees gebruiken we materiaal uit de methodes en we maken ook zelf dictees, zowel woord- als zinsdictees.

Welke woorden?

We gebruiken voor de dictees de woorden die bij het (technisch) lezen zijn aangeboden, dat wil zeggen woorden uit bijvoorbeeld *Lezen doe je overal*, *Hippo*, *Breekijzer* en *Zebra 1*.

In de 16+ klas geven we ook elke week (soms twee maal per week) een dictee van de posterwoorden. De posters hangen toch in de lokalen en de leerlingen kijken er (zoals ook de bedoeling is) onwillekeurig naar.

Voor wie niet bekend is met het Posterproject: elke week hangt er een nieuwe poster in alle lokalen met zes nieuwe woorden. De posterwoorden zijn geselecteerd op basis van frequente schooltaalwoorden, dat wil zeggen woorden die niet zo vaak gebruikt worden in alledaagse gesprekken, maar op school en in geschreven teksten juist vaak voorkomen, zoals: *overigens*, *verschil*, *evenals*, *ervaring*, *karakter* of *grotendeels*.

Elke schooldag begint met het bespreken van een of twee woorden, ook als het eerste lesuur wiskunde gegeven wordt. De betekenis van de woorden wordt behandeld

en het woord wordt in context geoefend. Deze woordenschat-oefening duurt hooguit 10 à 15 minuten. Wij geven de dictees over de woorden die alweer ‘weg’ zijn. Elke week wordt namelijk de oude poster vervangen door een nieuwe. De leerlingen hebben die woorden dus behandeld gekregen en al een hele week gezien. Ze kennen, als het goed is, de betekenis van de woorden.

Ex-analfabete leerlingen laten we zo'n dictee grondig van te voren oefenen (zie voor voorbeelden:

<http://www.hen-nyjellema.nl/taalfdictee/voorbladdic-tees7.htm>). Een leerling kan de oefeningen zo vaak maken als hij wil en in het dictee krijgt hij precies dezelfde woorden als in de oefeningen. Maar we geven ook onverwachts dictees.

Aanvankelijk raken leerlingen enigszins in paniek als ze plotseling een dictee krijgen, maar na gewenning worden ze daar eerder door uitgedaagd. Vooral bij de onverwachte dictees kun je observeren dat de leerlingen de woorden zachtjes voor zichzelf gaan uitspreken en zo onbewust de geleding en de uitspraak weer oefenen. Het is duidelijk dat ze in die situatie meer op hun auditieve geheugen afgaan, terwijl bij het voorbereide dictee waarschijnlijk vooral het visuele geheugen actief is.

Betekenis

Het dictee is zo een handige manier om de woorden (en de bijbehorende zinnen) te herhalen. Onze ervaring is dat de posterwoorden zo absoluut beter onthouden worden. Met het geven van een dictee kunnen wij uiteraard niet vaststellen of de leerling ook de betekenis van het woord heeft onthouden. Maar het dictee roept de betekenis wel weer op.

Voor de vakantie had ik bijvoorbeeld een klas waarin het nogal eens voorkwam dat, als ik een dictee gaf van de posterwoorden, een leerling zei: ‘Grotendeels? Grotendeels? Wat is dat ook al weer?’ (‘grotendeels’ komt uit poster 7.18.) We merken wel dat leerlingen de woorden die ze met de posters hebben geleerd, meer gebruiken in vrije teksten (zie het kader). Maar dat doen ze pas nadat ze de woorden in de dictees ook hebben leren schrijven.

Welke zinnen?

Net als bij de woorddictees, gaan we ook bij het aanbieden van zinsdictees van gemakkelijk naar gecompliceerd. Zinsdictees krijgen de leerlingen vanaf *Hippo 2*. De dictees die wij maken, zijn

iets moeilijker dan de dictees in het boek. Het zijn zinsdictees, maar wel met de woorden van het thema dat op dat moment aan de orde is. De werkwijze is aldus: de docent schrijft het dictee op het bord. De kinderen nemen het over. Daarna controleert de docent de schriften van de leerlingen. Voor een alfa/mlk-leerling is het absoluut niet vanzelfsprekend dat overschrijven gemakkelijk is. Vervolgens wordt de tekst op het bord door de leerlingen in individuele leesbeurten gelezen, waarbij erop gelet wordt dat de woorden en zinnen correct worden uitgesproken (zoals iedere alfa-docent wel weet doe je een leerling geen groter plezier dan hem een leesbeurt te geven). Daarna gaat het schrift mee naar huis als huiswerk en de dag daarop wordt het dictee gemaakt op de hierboven beschreven wijze.

Aanvankelijk krijgen de leerlingen de dictees op de klassieke manier zoals Philip Freriks het Groot Dictee der Nederlandse Taal presenteert: eerst de hele zin, dan de zin in stukjes en dan nog eens de hele zin. Later moet de leerling een zin in één keer onthouden. Op die manier vestigen we ook de aandacht op de woordvolgorde in de zin. Dat is belangrijk omdat we vaststelden dat leerlingen een zin heel vaak fout construeren als er inversie aan te pas komt. In plaats van ‘Gisteren ging ik naar school’ schrijven ze ‘Gisteren ik ging naar school’. Heel veel tweede-taalleerders blijven die fout heel lang maken, vinden wij.

Waarschijnlijk ook omdat ze in de alledaagse communicatie ook prima begrepen worden als ze zeggen ‘gisteren ik ging’. We denken dat het helpt als leerlingen die zinnen niet alleen horen en lezen, maar ook zelf op moeten schrijven bij een dictee.

Voor alle duidelijkheid, ik heb het dan wel over leerlingen die al voor het derde en soms voor het vierde jaar bij ons op school zitten. Ze werken dan in *Zebra 2*.

Wat ons vaak fascineert is het feit dat leerlingen het maken van een dictee altijd leuk blijken te vinden. Dat het een zeer ouderwetse klassieke didactische oefenvorm is, en weinig respect afdwingt bij de enthousiaste onderwijsvernieuwers van 2005, doet niets af aan het feit dat leerlingen roepen: ‘Ha! Dictee! Dit keer wil ik alles goed hebben juffrouw!!!’¹

Voorbeelden van dicteewoorden in vrije tekst

Ahlan schrijft een verhaal over haar kleine broertje. Ze schrijft: *Hij kan beetje lopen. En hij gaat nauwelijks op de tafel pakken* (het woord ‘nauwelijks’ is een posterwoord). Navraag leerde overigens dat ze bedoelde, dat haar broertje op zijn teentjes staand iets van de tafel probeerde te pakken. Zoals ze het uitlegde, zag ik het voor me.

Lucia schrijft: *De man is heel dik en de vrouw is heel dun. Dat maakt zij groot verschil* (‘verschil’ is een woord uit poster 16).

In een opdracht te schrijven over je huis, schrijven meerdere leerlingen: *De keuken is gemeenschappelijke kamer* (‘gemeenschappelijk’ staat in poster 1). En een grapjas schreef eens in een les over armoede: *Zij waren zo arm. Zij moesten met gemeenschappelijke broek*.

1 Posterproject, ontwikkeld door Regine Bots. Het Projectbureau. Uitgever: Partners, training en innovatie, Rotterdam. ISBN 90-75074-44-1

Maar soms gaat het mis:

Mohammed: Die dag de dikke man werkt niet. Zijn karakter is lui ('karakter' is een woord uit poster 13). Ik moet hier dus uitleggen dat dat precies niet kan als de man alleen die dag niet werkt.

In poster 1 leren ze het woord 'bedrag' (= som geld). Een leerling schreef: *Meneer Martin praat met mijn bedrag*. Daarbij bleek het te zijn gegaan om een gesprek over het gedrag.

Werk in uitvoering

Lezen is leuk

Annejot Hofman/ROC Zadkine, Schiedam

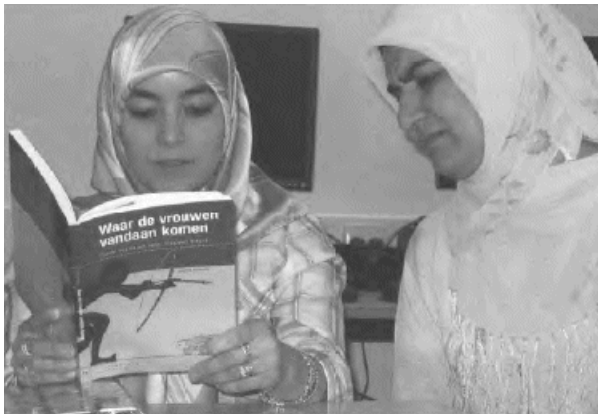
Lezen is leuk. Dat vinden de vrouwen van groep 9335 van ROC Zadkine Schiedam. De meesten hebben NT2-niveau 1 al bereikt. De afgelopen twee maanden hebben zij gewerkt met *De voorleesvogel*¹⁾. Tijdens deze periode hebben wij regelmatig verhalen gelezen uit het boek *Waar de vrouwen vandaan komen* van Jeanne Kurvers. In de groep hebben we de verhalen ook aan elkaar voorgelezen. Omdat de verhalen zo eenvoudig zijn, is het mogelijk om te oefenen met voorlezen op een leuke, boeiende toon.

De vrouwen vinden de verhalen prachtig en kwamen met de volgende reacties:

- ☐ Heel grappig, we hebben veel gelachen.
- ☐ Deze verhaaltjes begrijpen wij goed.
- ☐ Korte zinnen kun je makkelijk lezen.
- ☐ Het gaat vaak over families, dat is leuk
- ☐ We hebben werkwoorden in de verleden tijd geleerd.
- ☐ De korte zinnen kan je mooi voorlezen.

Volgens de vrouwen een aanrader dus!

Mijn reactie: e nne Kurvers weet de juiste snaar te raken waardoor lezen leuk is. Mijn complimenten.



De krant in de klas

De houthakker van Gura

Jeanne Kurvers/Universiteit van Tilburg

- 1) De voorleesvogel is een lesprogramma in ontwikkeling om het voorlezen voor kinderen te stimuleren. Het programma wordt gemaakt door Maya Blom van ROC Zadkine in samenwerking met de bibliotheek van Rotterdam.

Het verhaal *De houthakker van Gura* komt uit een bundel met Ethiopische en Eritrese verhalen. Het thema is, zoals zo vaak in verhalen uit orale culturen, universeel. De Nederlandse uitdrukking ‘Zaag de tak waarop je zit niet door’ zou bijvoorbeeld rechtstreeks uit dit verhaal kunnen komen. Universeel in het verhaal is waarschijnlijk ook de knipoog naar de wijsheid van de priester, en - wie weet - de wat nuchtere analyse van de vrouw. Het begrip ‘houthakken’ zullen alle lezers wel kennen. Maar niet alle lezers zullen de Nederlandse woorden voor *houthakker*, *hakken* of *bijl* kennen. Andere onbekende woorden zijn misschien *optillen*, *tweesprong*, *gelijk hebben*, *geruzie*. Let weer op de scheidbare werkwoorden en de verleden tijd. Het spel met de logica rond het gelijk van de priester is interessant om over te discussiëren. Het verhaal is deze keer wat langer, de letters zijn wat kleiner.

Bron: H. Courlander & W. Leslau (1950). *The Fir on the Mountain and Other Stories from Ethiopia and Eritrea*. New York: Henry Holt & Company

De krant in de klas

De houthakker van Gura

Er was eens een man die in Gura woonde.
 Op een dag was het hout voor het vuur op.
 De man pakte zijn bijl en ging op weg.
 In de buurt waren geen bomen.
 Hij moest ver lopen.
 Hij volgde het pad langs de rivier.
 Plotseling zag hij een mooie olijfbloom.
 ‘Dit is goed hout voor het vuur’, dacht hij.
 Hij klom in de boom en zocht een dikke tak.
 Hij ging op de tak zitten en begon te hakken.

Na een tijdje kwam er een priester voorbij.
 ‘Dag beste man’, zei de priester, ‘wat doe je daar boven?’
 ‘Ik hak hout voor het vuur’, zei de man.
 ‘Wat zou ik hier anders doen?’
 ‘Dat is niet de goede manier om hout te hakken’, zei de priester.
 ‘Het is de enige manier’, zei de man.
 ‘Je pakt de bijl en begint te hakken.’
 ‘Ik bedoel’, zei de priester,
 ‘Als je de tak afhakt waar je op zit, breekt hij af.
 Dan val je naar beneden en dan ga je dood.’
 ‘Dat is belachelijk’, zei de houthakker.
 ‘Als je hout wil hebben, moet je hakken.’
 De priester schudde zijn hoofd en ging verder.
 De man ging door met hakken.
 Plotseling brak de tak af.
 De man viel op de grond en de tak viel bovenop hem.
 Daar lag hij.
 Hij dacht na.
 ‘De priester zei dat de tak af zou breken en dat ik zou vallen.
 En dat ik dan dood zou zijn.
 Het is waar wat de priester zei.
 De tak is afgebroken en ik ben gevallen.
 Dan moet ik nou ook dood zijn.
 Ja, ik moet echt dood zijn.’
 Omdat hij dacht dat hij dood was, bleef hij onder de tak liggen en sloot zijn ogen.

Na een tijdje kwamen een paar vrienden langs.
 Ze zagen de houthakker liggen.
 ‘Hij beweegt niet en zijn ogen zijn dicht’, zeiden ze.
 ‘Hij is dood.’
 Ze pakten hem op en legden hem op hun schouders.
 ‘We dragen hem naar huis’, zeiden de vrienden.
 De houthakker tilde even zijn hoofd op.
 ‘Vergeet de bijl niet’, zei hij.
 Een van de vrienden pakte de bijl en toen gingen ze op weg.
 Onderweg praatten ze over de arme dode man.
 Toen kwamen ze bij een tweesprong.
 De ene vriend wilde langs de rivier lopen,

De andere wilde over de heuvels.
 Ze kregen ruzie en bleven staan.
 De houthakker werd ongeduldig.
 Hij tilde zijn hoofd even op.
 ‘Langs de rivier is de beste weg’, zei hij.
 ‘Zo ben ik ook gekomen.’
 Toen legde hij zijn hoofd weer neer en sloot zijn ogen.
 De vrienden namen het pad langs de rivier.
 Ze waren al snel weer bij het dorp.
 ‘Hij had gelijk’, zeiden de vrienden, ‘dit is de beste weg.’
 Er kwam een man uit een huis.
 ‘Wat is er gebeurd?’ vroeg de man.
 ‘Er viel een tak van een olijfbom bovenop hem.
 En nu is hij dood’, zeiden de vrienden.
 De houthakker tilde zijn hoofd op.
 ‘Zo ging het niet’, zei hij.
 ‘Ik zat op een tak en toen brak de tak af.’
 Hij ging weer liggen en sloot zijn ogen.
 En de mannen praatten nog even over de arme dode man.

Ze kwamen bij het huis van de houthakker.
 Er was niemand thuis.
 Een van de vrienden ging de vrouw van de houthakker zoeken.
 Na tien minuten kwam de vrouw.
 Ze huilde van verdriet en rouw.
 ‘Wat is er gebeurd?’ vroeg ze met tranen in haar ogen.
 ‘Er viel een tak van een olijfbom bovenop hem.
 Die doodde hem’, zeiden de vrienden.
 De houthakker tilde zijn hoofd op.
 ‘Hoe vaak moet ik het nou nog vertellen’, zei hij.
 ‘Zo ging het niet. Ik zat op een tak en toen brak de tak af.’
 ‘O ja’, zeiden de vrienden, ‘hij zat op een tak en toen brak de tak af.
 Zo ging het. En nu is hij dood.’
 ‘Maar hoe kan hij dood zijn, als hij kan praten?’ vroeg zijn vrouw.
 ‘Je ziet toch dat hij dood is’, zeiden de vrienden.
 ‘Misschien is hij wel niet dood’, zei zijn vrouw.
 De houthakker tilde boos zijn hoofd op.
 ‘De priester zei dat ik zou vallen en gedood zou worden.
 De priester heeft de waarheid gesproken.
 Daarom moet ik wel dood zijn.’
 ‘Misschien heeft de priester zich vergist’, zei zijn vrouw.
 ‘Hij heeft je toch niet meer gezien toen je al gevallen was?’

De houthakker stond op.
 ‘Al dat geruzie de hele tijd.
 Wanneer houdt dat nou eens op?’
 Hij pakte zijn bijl en liep het huis uit.
 ‘Waar ga je heen?’ riep zijn vrouw.
 ‘Ik ga houthakken voor het vuur’, zei hij.
 ‘Wat een aardige man’, zeiden zijn vrienden.
 ‘Zelfs op zo'n moment denkt hij aan zijn vrouw.’



Illustratie: Conny van der Neut

Discussie in het vak

Balanceren tussen inzicht en actie

Geïntegreerd werken aan emancipatie in de alfabetiseringspraktijk

Tania Menten/Open School Zuid-Liniblrir, België

Wat zijn de reële noden van mensen die een talig leerproces aanvangen?
En kan aandacht voor alfabetisering samengaan met aandacht voor die noden? Hoe kan emancipatie een plaats innemen in het alfabetiseringsproces? Dat vraagt Tania Menten zich in deze bijdrage af. Zij licht toe hoe zij haar visie op emancipatie tracht te implementeren in haar alfabetiseringspraktijk.

Emancipatie als doel van educatie

Leren is een continu proces in het leven van elk mens. Mensen leren onbewust in alledaagse situaties, ze leren spontaan. Ze doen dit omdat de situatie hen hiertoe dwingt, omdat ze kritiek hebben op huidige elementen in hun leven, omdat ze botsen met anderen (andere mensen en/of andere culturen) of omdat ze leren als een uitdaging ervaren. Mensen leren omdat ze bewust of onbewust streven naar verandering. Wanneer zij zich inschrijven voor een cursus of als lid van een groep, doen zij dat immers met een bepaalde reden. Zij doen dit met een doel, een persoonlijk perspectief. Zij kiezen in één of andere zin voor verandering, voor een vrijer, zelfstandiger en onafhankelijker leven. Emancipatie - in de breedst mogelijke zin van het woord - beschouw ik dan ook als het overkoepelend doel van educatie. Taal daarentegen is mijns inziens een middel om deze andere doelen te bereiken, doelen die met het leven te maken hebben.

Ik ben dan ook een voorstander van de educatieve methoden van Paolo Freire, van taakgericht of projectmatig werken, van ervaringsgericht leren of themagecentreerde interactie. Kortom, allemaal termen die volgens mij als uitgangspunt hebben dat educatie in directe relatie staat met de behoefte van mensen om - bewust of onbewust - iets in hun leven te veranderen. Educatie kan zich dus onmogelijk in een vacuüm voltrekken, maar is ingebed in het maatschappelijke en persoonlijke leven. Leren is veelal een bewustwording van de link tussen deze twee velden.

De talige behoeften die geformuleerd worden tijdens intakegesprekken (bijvoorbeeld 'ik wil kunnen lezen en schrijven') verbergen vaak een sociale nood. Vandaar dat ik er in de loop van mijn groepspraktijk van overtuigd ben geraakt dat emancipatorische vaardigheden, evenals sociale kennis en vaardigheden, niet in een apart domein (Maatschappelijke Oriëntatie) behandeld moeten worden. Lezen en schrijven kunnen immers als middel aangewend worden om op een geïntegreerde manier te werken aan maatschappelijke en persoonlijke noden. Anders gezegd, alfabetisering kan een weg openen naar onafhankelijkheid, naar emancipatie.

Actie als struikelblok

In de allochtone vrouwengroepen die ik begeleid, wordt vaak gepraat over maatschappelijke en persoonlijke problemen. Thema's zoals racisme en vrouwenrechten zijn voorbeelden die een link tussen beide werelden leggen. Een ander voorbeeld is de eigen positie - als analfabete moeder - in het gezin. Een persoon in de groep heeft bijvoorbeeld net een racistische uitspraak moeten incasseren in de supermarkt en zij vertelt hierover. Haar verhaal werkt als het ware als een

codificatie: het individuele verhaal krijgt een collectieve waarde. Iedereen in de groep kan zich herkennen in de verontwaardiging en de daarmee samenhangende gevoelens. Op zon moment wordt er in de les gewerkt aan verheldering van het zelfbeeld: deelnemers krijgen inzicht in de eigen werkelijkheid. Er wordt gepraat over vragen als: ‘Wat is “mijn” positie in deze maatschappij? Wat betekent het om als migrant te leven?’

Deelnemers worden zich ook bewust van hun eigenwaarde. Ze krijgen mede door het groepsproces bijvoorbeeld zicht op de meerwaarde die hun cultuur brengt aan hun gastland of zij bevestigen elkaar in hun almaar veranderende - lees: minder afhankelijke en daardoor verstevigde - positie in het gezin.

Ook maatschappelijke en individuele problemen worden benoemd. Racisme wordt bijvoorbeeld bekeken vanuit een ruimer perspectief. En het analfabeet zijn wordt bekeken vanuit een maatschappelijke context en losgekoppeld van de persoonlijke schuldvraag.

Er wordt dan ook vaak gesteld dat er iets zou moeten veranderen. Toch wordt er in veel groepen niet aan gedacht om na te denken over mogelijke oplossingen en daarin ook de eigen verantwoordelijkheid te betrekken. Zowel de begeleider als de deelnemers gaan veelal voorbij aan de meest essentiële - en tegelijk moeilijkste - stap van educatie: het ondernemen van reële actie.

Toch kunnen allerhande kansen die zich spontaan aanbieden tot leermoment aangewend worden. Met racisme bijvoorbeeld warden veel deelnemers meermaals geconfronteerd. Het is aan de begeleider om de deelnemers uit te nodigen tot actie. Welke actie dat zal zijn, kan bepaald worden in samenspraak met de groep. Als velen in de groep zich herkennen in het verhaal van een moeder die nauwelijks ruimte heeft voor zichzelf, kan het bedenken van oplossingen eveneens - hoe minimaal ook - daadkracht stimuleren.

De alfapraktijk als parallel universum

De taal wordt in mijn groepen als middel aangewend bij het behandelen van emancipatiedoelen, en dan vooral het inzicht en de keuze in het persoonlijke en maatschappelijke leven. Vroeger dacht ik dat ik als begeleider te kort schoot, omdat ik mezelf niet capabel achtte om te werken aan emancipatie op het persoonlijke niveau. Regelmatig echter werden groepsmomenten door de deelnemers aangegrepen om dingen in hun leven waar ze niet tevreden over waren, aan de orde te stellen. Ik stond meermaals machteloos te luisteren. Ik wilde dan dat ze hun leven in eigen hand durfden nemen, dat ze zelf veranderingen durfden aanbrengen in situaties die zij als beknottend ervoeren. Kortom, ik wilde dat ik mensen weerbaar kon maken, dat ze zelf keuzes konden maken en uitvoeren.

Ik ben me er echter bewust van geworden dat daar een spanningsveld ligt. Aan de ene kant is er de wereld van het gezin en de culturele identiteit. Aan de andere kant is er de wereld van de groep en de Belgische normen. Wildemeersch spreekt in dit verband van ‘grenssituaties’ waarin het ‘vanzelfsprekende wereldbeeld’ bij de deelnemers verstoord wordt (Wildemeersch & Smeyers 1994:71-4). Anders gezegd,

bij emancipatorische educatie kunnen deze twee werelden met elkaar in botsing komen.

De meeste vrouwen in mijn groepen zijn bijvoorbeeld niet gewend om voor zichzelf op te komen als hun eigen wensen botsen met de tradities in de gezinsstructuur. Het is dan ook niet realistisch te denken dat daar op korte termijn verandering in kan (en moet) worden gebracht. Bovendien hebben begeleiders niet alleen de zorg voor de individuen in de groep, maar ook voor hun leefwereld. Het is aan de deelnemer om te beslissen wat er van het geleerde mee naar huis wordt genomen en wat er dan thuis mee gedaan wordt (behouden van het bestaande of veranderen). Dit neemt echter niet weg dat de begeleider tot taak heeft om deelnemers, die daar open voor staan, te 'stimuleren' om na te denken over de realiteit, om te reflecteren op situaties die zij als onwenselijk ervaren.

Het is daarom mijns inziens belangrijk dat deelnemers de gelegenheid krijgen in de veilige beslotenheid van de groep te experimenteren met emancipatorische thema's. In de groep botsen ze immers niet op knelpunten in de privé-sfeer. De groep als parallel universum dus.

Maar ook in de themakeuze kan gezorgd worden voor een veilig oefenterrein. Werken aan maatschappelijke problemen is immers minder bedreigend dan aan meer individuele vormen van emancipatie. Deelnemers kunnen experimenteren met het maken en uitvoeren van keuzes op neutraal terrein. Er is geen botsing met de wereld thuis. Er is geen grenssituatie.

Ik durf te hopen dat dit vrijer en onafhankelijker handelen in de groep de kans op een succesvolle transfer naar de thuissituatie (of ten minste een poging daartoe) verhoogt.

Ik denk in deze context aan een multicultureel project in het kader van racismebestrijding, een petitie ondertekenen om stemrecht voor migranten te verkrijgen, een verzoek schrijven aan de groep die het lokaal elke week vuil achterlaat of een advertentie schrijven voor een collega-deelnemer die voor haar puppies een thuis zoekt.

Implementatie in de alfabetiseringspraktijk

Lezen en schrijven kunnen geïntegreerd worden in maatschappelijke thema's. Er is altijd wel een thema dat onder de aandacht staat en dat verbonden kan worden met de alfabetiseringslessen. Elk lid van de groep kan zo'n onderwerp aandragen. Wanneer deelnemers hun personalia leren schrijven kan dat verbonden worden met het ondertekenen van een petitie; brieven leren schrijven kan gedaan worden aan de hand van een protest tegen het proces van Amin a Lawal en uitnodigingen schrijven kan gekoppeld worden aan een echt feest. Zo hebben we zelfs een burenfest georganiseerd met prinses Mathilde als eregast.

Het is bij deze manier van werken wel noodzakelijk dat mensen zelf de keuze (mogen) maken om al dan niet - reëel of fictief - deel te nemen aan actie. Bovendien moet de vraagstelling voldoende duidelijk zijn om individueel een vrije keuze te kunnen maken. Kenbaar maken dat je een bepaalde actie niet onderschrijft, is immers eveneens een emancipatorische daad stellen.

Daarnaast zijn buitenschoolse activiteiten onmisbaar, want deze kunnen onmogelijk in een schoolse vorm gesimuleerd worden. Zo leren deelnemers ontzettend veel wanneer zij uitgenodigd worden op een basisschool om de leerlingen te laten kennismaken met hun cultuur. Het creëren van een niet-schools klimaat kan volgens mij ook bijdragen tot het weerbaar maken van de individuen in de groep. De begeleider fungeert als lid van de groep en niet als alwetende en steeds is de hele groep verantwoordelijk voor het leerproces en de beslissingen die genomen worden. Zo leren mensen op een veilig terrein wennen aan vaardigheden als medezeggenschap, medeverantwoordelijkheid, keuzes maken en uitvoeren.

Mathilde op het feest

Een deelnemster geeft aan dat zij nooit durft te praten met de buurvrouw, ondanks het feit dat ze dat graag zou willen. De andere deelnemers herkennen de situatie en dragen ideeën aan. Dat niet alleen de Belgische buurvrouwen worden uitgenodigd op het burenfest, maar ook prinses Mathilde, is een beslissing van de groep, zeker niet van mezelf als begeleider. Het hele verloop van idee tot uitvoering wordt vervolgens met de gehele groep uitgewerkt. Hierbij is het niet noodzakelijk de 'beste' lezer die het grootste aandeel heeft in de uitvoering van de plannen. Terwijl Fadma haar spellingtalent aanboort voor de uitnodiging, krijgt ze hulp van Khadija om mooie zinnen te formuleren. Van de creatieve talenten van Fatima wordt eveneens dankbaar gebruik gemaakt om de kaarten te versieren. Fatna leest misschien niet zo vlot als

de anderen, maar haar delegeertalent in de keuken zorgt ervoor dat het buffet geen totale chaos wordt. Fatma ontpopt zich dan weer op het feest tot een echte gastvrouw. De groep maakt zo gebruik van de sterke kanten van elk individu. Zo worden alle deelnemers zich bewust van hun eigen kunnen en hun eigen leerproces. Door de acties waaraan zij actief participeren, waarderen en ontplooien deelnemers zichzelf. Zij leren vertrouwen in hun eigen kunnen. Daardoor zullen zij het niet of beperkt gealfabetiseerd zijn relativiseren. Zij zien in dat lezen en schrijven een mogelijk - maar zeker niet het enige - middel is om zelfstandig te functioneren. Zij beseffen dat het gebrek aan lees- en schrijfvaardigheden niet noodzakelijk moe(s)t leiden tot een afhankelijk en daardoor minderwaardig bestaan.

Dit relativiseringsvermogen resulteert dan weer in een open, eerlijke houding ten aanzien van het eigen leerproces. In mijn groepen ervaar ik telkens weer dat een positieve instelling - *ik weet wat ik al kan en ik weet wat ik nog wil leren* (en niet *ik kan niet...*) - de basis vormt om de eigen leernogelijkheden maximaal aan te boren.

Ik durf te hopen dat dit vrijer en onafhankelijker handelen in de groep, met thema's die de situatie thuis niet of nauwelijks verstoren, de kans op een succesvolle transfer naar de thuissituatie verhoogt. Door de positieve instelling gaan de mensen in mijn groepen zich onafhankelijk opstellen. Een emancipatorische houding betekent dan niet altijd dat er gestreefd wordt naar verandering, maar wel naar een vrije keuze gebaseerd op inzicht in de eigen realiteit en het eigen aandeel daarin. De eigen werkelijkheid houden of veranderen is dan een keuze geworden van een subject en niet van een incasserend object. *'Omdat het nu eenmaal zo is'* wordt dan *'omdat ik het zo wil'*.

Anisa, een vrouw uit Somalië
Een brief aan minister Verdonk
Willemijn Stockmann/ROC Midden Brabant, Tilburg

Willemijn Stockmann stuurde een brief naar minister Verdonk en een kopie ervan naar *ALFA-nieuws*. Een brief zonder verzoek of protest.

Geachte Mevrouw Verdonk,

Bij de afsluiting van het project ‘Wonen in de buurt’, waarin zowel voor ouderparticipatie als voor maatschappelijke participatie een groot aantal competenties aan bod is gekomen, hadden we een fototentoonstelling georganiseerd over ‘Veilig wonen in Tilburg Noord’.

De cursisten ontvingen de gasten, leidden hen rond, hadden voor enorme hoeveelheden koekjes gezorgd, beheerden de bar en schonken Turkse en Marokkaanse thee, die ze aanboden aan het bezoek. Bij het afscheid kreeg iedere bezoeker een zelfgeplante zonnebloem mee naar huis om de wijk op te vrolijken. Anisa, een cursiste, kwam binnen met een enorme bos bloemen. Op zich allemaal nog niet meteen een reden om u een brief te schrijven. Anisa is een vrouw van 58 jaar uit Somalië. Ze heeft nog nooit enig onderwijs gevolgd in haar eigen land en is zeer langzaam lerend. Ze is trouw alle lessen aanwezig.



Anisa 58 jaar



Bedankt Nederland voor alles dat ik mag leren.

In een spreekies waar de weg vragen en wijzen onderwerp van gesprek was, ging iedereen links af bij rotondes, rechtsaf bij stoplichten en rechtdoor bij een kruispunt. Voor Anisa waren de woorden en de begrippen rechts en links een hele klus. Na een hele les op allerlei manieren oefenen beheerste ze deze woorden en begreep ze ook wa ze betekenden.

Zo ging het ook met het opgeven van de leeftijd; een hele les geoefend in de tijd dat de overige cursisten alle personalia onder de knie kregen. Als huiswerk kreeg ze mee om in de cadans van haar rustige tred, haar leeftijd te oefenen. De volgende keer kwam ze stralend op school en riep van verre: '58' Anisa leert dus wel, maar zeer langzaam. Al-min, het spijt me, maar het is nog echt niet zover. Er is hier echter geen sprake van onwil of laksheid.

Toen ze de bloemen aan me gaf, dacht ik dat die voo alle docenten waren. Ze had er een kaartje aangehangen, geholpen door iemand aan wie ze kon melden wa er op het kaartje moest komen en die wel kon lezen en schrijven. Toen ik het las, begreep ik dat de bloemen niet voor mij en mijn collega's waren, maar voor u en uw collega's.

Wat Ik aan de hand van het voorbeeld van Anisa wil zeggen, is dat er een dilemma is.

Ik ben het met u eens dat er eisen gesteld worden ten aanzien van inburgering. Ik ben het met u eens dat deze eisen zowel de taal als kennis van de samenleving bevatten. Ook ik denk dat voorbereiding in eigen land een zinvolle zaak is. Maar de diver siteit van de groep maakt het moeilijk om met één eis en één examen af te ronden. Bij het lezen van het kaartje werd ik me bewust van het feit dat, daar waar wij vinden dat er niet of nauwelijks geleerd wordt, Anisa van haar kant vindt dat ze veel leert en dit leren als zeer positief ervaart.

De vraag hierbij zou moeten zijn: op welke manier kunnen aan analfabete, zeer laagopgeleide inburgeraars zinvolle en haalbare eisen worden gesteld voor inburgering? Anisa is hierbij geen voorbeeld van het gemiddelde niveau van deze groep, maar ook zij bestaat. Voor de hele groep blijft gelden, dat toe gespitse

eindtermen noodzakelijk zullen zijn. Op welke manier kunnen zij bewijzen maximaal deel te nemen aan de samenleving? Er zou gezocht moeten worden bij welke vorm van onderwijs de beste resultaten worden geboekt. Dat is pas mogelijk als relevante en haalbare eisen gesteld worden. Maatwerk ook in de inburgering lijkt noodzakelijk voor het slagen ervan. En daar zou dus verder over doorgedacht en doorgesproken moeten worden.

WILLEMIJN STOCKMANN

Gelezen

Het ongeletterde brein

Jeanne Kurvers/Universiteit van Tilburg

Onderzoek naar de wijze waarop volwassen analfabeten een taal leren of leren lezen en schrijven, is opvallend schaars. Dat heeft ongetwijfeld te maken met het feit dat er in het westen lange tijd weinig volwassenen waren die helemaal nooit naar school waren geweest. Er is veel meer onderzoek gedaan onder hogeropgeleiden. Toch kunnen juist analfabeten belangrijke inzichten opleveren over het leren van een tweede taal of het leren lezen en schrijven.

Op één terrein is er wel geregeld onderzoek gedaan, namelijk het klankbewustzijn. Zijn analfabeten zich bewust van het feit dat er in een woord verschillende klanken zitten en kunnen ze eventueel vertellen hoeveel klanken er zitten in bijvoorbeeld het woord *kat*? Voor ons is het tamelijk vanzelfsprekend dat we weten welke klanken we horen in gesproken woorden. Toch blijken we dat vooral te kunnen omdat we ooit in een alfabetisch schrift lezen en schrijven hebben geleerd. Volwassenen die helemaal niet kunnen lezen, of volwassenen die bijvoorbeeld alleen in het Chinese karakterschrift kunnen lezen, kunnen klanken in gesproken woorden niet of nauwelijks herkennen. Dat bleek uit verschillende onderzoeken die in de jaren tachtig en negentig zijn gedaan, onder meer door Bertelson e.a., Alegria e.a., Read en Gombert (zie Kurvers, 2002, voor een overzicht van deze onderzoeken).

De laatste jaren wordt er interessant onderzoek gedaan naar de vraag of analfabeten op dezelfde manier gesproken taal (en dan opnieuw vooral het niveau van de klanken) verwerken als lezers. Een voorbeeld daarvan is het onderzoek dat gedaan wordt door een groep onderzoekers uit Zweden en Portugal.

Castro-Caldas e.a. (1998) gaven twee groepen volwassenen, een groep die naar school was geweest en een groep analfabeten, een paar taken op. Ze kregen woorden te horen en moesten die onmiddellijk nazeggen. Bij een deel ging het om bestaande woorden, zoals *tango*, bij een ander deel om pseudo-woorden, bijvoorbeeld *fango*. Ze gingen na hoe goed de volwassenen dat konden en welke typen fouten ze maakten, maar ook gingen ze met speciale apparatuur na welke stukjes van de hersenen actief waren bij het uitvoeren van de taken. Wat bleek? Er was geen verschil tussen de lezers en de analfabeten als het ging om het kunnen nazeggen van echte woorden. Dat konden ze ongeveer even goed (98% correct bij de lezers en 92% correct bij de analfabeten). Beide groepen konden dus evengoed woorden als *tango* herhalen. Bij pseudo-woorden was er echter een groot verschil tussen de twee groepen. De analfabeten konden dat lang zo goed niet (maar 33% correct vergeleken met 84% correct bij de lezers).

Bovendien was er bij het nazeggen van pseudo-woorden bij de analfabeten een heel ander gebied van de hersenen actief dan bij de lezers.

Het is altijd lastig om in zo'n type onderzoek twee groepen te vinden die veel op elkaar lijken, zodat de verschillen die gevonden worden echt te maken hebben met het al of niet kunnen lezen. In een ander onderzoek (Peterson e.a., 2000; 2001) boden ze de twee groepen steeds paren woorden (bijvoorbeeld *boten-poten*) aan met de

vraag of de woorden hetzelfde waren of niet. Ze maakten opnieuw onderscheid tussen pseudo-woorden en echte woorden. De uitkomst was hetzelfde: de analfabeten konden net zo goed als de lezers van twee echte woorden bepalen of die hetzelfde waren of niet, maar bij de pseudo-woorden deden ze het veel slechter. De conclusie van de onderzoekers was dan ook: het netwerk in de hersenen waar auditief-verbale informatie verwerkt wordt (waar gesproken taal verwerkt wordt dus), verandert kennelijk als iemand heeft leren lezen en schrijven in een alfabetisch schrift.

Literatuur

Castro-Caldas, A., Peterson, K.M., Reis, A., Stone-Elander, S., & Ingvar, M. (1998). 'The illiterate brain: Learning to read and write during childhood influences the functional organisation of the adult brain'. Brain, 721, 5053-1063.

Kurvers, J. (2002), Met ongeletterde ogen. Kennis van taal en schrift van analfabeten. Amsterdam: Aksant.

Peterson, K.M, Reis, A., Askelof 5., Castro-Caldas, A., & Ingvar, M. (2000). 'Language processing modulated by literacy: A network analysis of verbal repetition in literate and illiterate subjects'. Journal of Cognitive Neuroscience, 12 (3), 364-382.

Peterson, K.M., Reis, A., & Ingvar, M. (2001). 'Cognitive processing in literate and illiterate subjects: A review of some recent behavioral and functional neuroimaging data'. Scandinavian Journal of Psychology, 42(251-267).

Uit het veld

De Tuinstraat heeft de hoofdprijs!

Lucelle Timmermans/ROC Eindhoven

Iedereen blij, zou je zeggen, maar... de Tuinstraat is niet blij, want het winnende lot is kwijt! Wie denkt dat dit het thema is van een nieuwe Nederlandstalige soap, heeft gelijk. Maar deze soap is gericht op volwassen functioneel analfabeten en zal vanaf 1 januari 2006 te zien zijn op het intranet van veel ROC's. Net als in een echte soap draait het verhaal om de vaste personen die in hun dagelijkse leven gevolgd worden en van alles beleven. Maar in deze soap gaat het om gewone mensen uit een gewone straat in een gewone (volks)buurt.

Kilometers maken

De soap in *Alfabeter Schrijven* is er niet alleen ter vermaak, er moet natuurlijk ook geleerd worden. *Alfabeter Schrijven* is een programma waarmee volwassen functioneel analfabeten individueel kunnen werken aan hun schrijfvaardigheid in het Nederlands. Daarbij gaat het om cursisten van KSE 1- en KSE 2-niveau, zowel om cursisten die het Nederlands als moedertaal spreken (NT1) als cursisten die het Nederlands als tweede taal leren (NT2). Voorwaarde is wel dat ze aanspreekbaar zijn in het Nederlands en instructies begrijpen en de basis van de technische lees- en schrijfvaardigheid beheersen: ze moeten letters en woorden herkennen en kunnen schrijven. Voor alle vaardigheden is A1 het minimale startniveau. Met het programma *Alfabeter Schrijven* kunnen cursisten in hun eigen tempo de 'kilometers maken' die zo belangrijk zijn bij het verwerven van functionele schrijfvaardigheid en het programma is daarom geschikt voor gebruik naast een reguliere schrijfmethode. Voor de groep tweede-taalleerders is in het programma extra taalondersteuning opgenomen die zo natuurlijk in het geheel geïntegreerd is dat ze niet eens opvalt. Daarover later meer.

Goed les- en oefenmateriaal vormen de basis voor een succesvol leerproces.

Daarnaast is het voor alfacursisten belangrijk in eigen tempo veel te kunnen oefenen. Deze twee principes vormen het uitgangspunt van het programma *Alfabeter Schrijven*. Het gebruik van de pc is daarbij eigenlijk onontbeerlijk, want juist door het inzetten van de computer kunnen cursisten in hun eigen tempo werken en net zo veel herhalen als ze willen. Een belangrijk bijkomend voordeel: cursisten hoeven zich niet te schamen voor hun fouten want niemand ziet ze, behalve de docent. De energie die ze gewoonlijk vaak steken in het verdoezelen van hun fouten, kunnen ze nu gebruiken voor het oefenen. Het eindniveau van de oefeningen in *Alfabeter Schrijven* ligt op niveau A2.

De bewoners van de Tuinstraat

De soap van 100 afleveringen speelt zich af in een eenvoudige straat met rijtjeswoningen. Hier wonen gewone gezinnen zoals de familie Van Dijk, moeder Els en vader Jan met hun twee kinderen, en de familie Arab, moeder Fatima en vader Mohammed met drie



Enkele hoofdpersonen uit de soap

kinderen en inwonende opa. De opa van de Van Dijks woont ook in de straat, maar in een huis een eindje verderop.

Hoofdfiguur in de soap is Karel Zaalman, een wat verlopen man van middelbare leeftijd van wie in de loop van het verhaal ook nog blijkt dat hij analfabeet is. Gelukkig komt het goed met hem. Hij gaat leren lezen en schrijven en krabbelt maatschappelijk ook weer overeind. Dan zijn er nog rollen voor de dakloze Wim, de roddeltante Nellie, het personeel van de basisschool, een schuldsaneerder en een arbeidsbemiddelaar.

In de soap komen thema's aan bod die passen bij de figuren uit de soap en die herkenbaar zijn voor 'gewone' mensen, zoals: renovatie, verhuizen, vrouwenemancipatie, werken en werkloosheid. Een thema als leren lezen en schrijven zal voor de doelgroep van *Alfabeter Schrijven* ook herkenbaar zijn. Kortom, er is voldoende basis voor betekenisvol en contextrijk taalaanbod.

De soap is gebaseerd op een groot aantal foto's die met elkaar een soort stripverhaal vormen (zie kader 1). Het verhaal wordt ondersteund door de stem van de verteller die de grote lijn van het verhaal neerzet en de stemmen van de acteurs die de dialogen en monologen uitspreken.

Kijken en meedoen

Elke aflevering van de soap vormt de basis voor een grote variatie aan schrijfoefeningen. Die zijn op een vanzelfsprekende manier in het verhaal opgenomen: de cursist speelt als het ware mee in de soap en 'helpt' de hoofdpersonen bij hun schriftelijke taken.

De bewoners van de straat houden bijvoorbeeld een zoektocht naar het vermiste lot. Ze zoeken daarbij in de afvalzakken van sommige bewoners en halen schuurtjes overhoop. Misschien is het lot wel gestolen en heeft de dief de prijs al geïnd! Om dat te achterhalen schrijven de bewoners een brief naar de loterij en de cursist kan hen daarbij assisteren.

In de oefeningen komt een groot aantal schrijfcomponenten aan bod, dat gebaseerd is op de vier taalcomponenten uit het taalgebruikersmodel van Kempen en Dijkstra (zie kader 2 op pag. 22).



Taalgebruiksmodel van Kempen en Dijkstra.

Dit model laat zien welke modules in het hoofd van een mens betrokken zijn bij het gebruik van taal. Als iemand gaat spreken bijvoorbeeld, gaat dat in het ideale geval als volgt: eerst komt er een gedachte in de spreker op (conceptueel niveau), hij kiest de grammaticale constructie (grammaticaal niveau), daar zoekt hij de juiste woorden en uitgangen bij (lexicaal-morfologisch niveau) en dan is de zin klaar om uitgesproken te worden (fonologisch niveau). Voor schrijven verloopt dat op dezelfde manier. Op alle genoemde niveaus kan echter iets misgaan en alle niveaus moeten dan ook geoefend worden.



PTT post

Enkele voorbeelden van oefeningen op de vier niveaus:

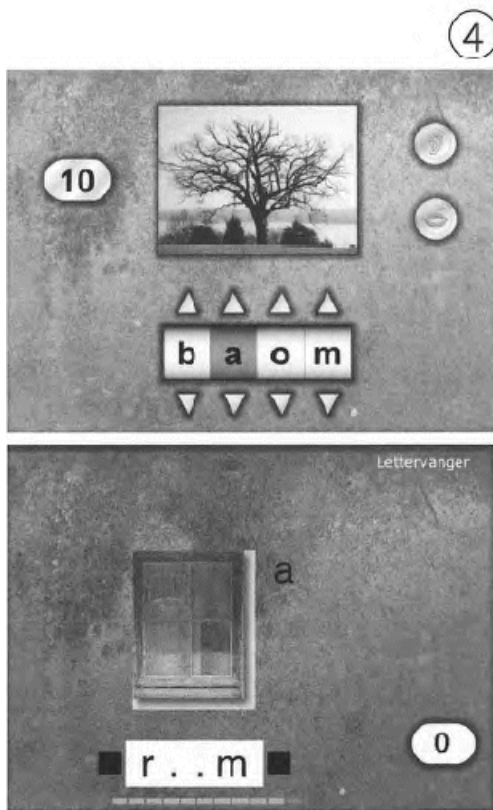
- Op *conceptueel* niveau wordt er gewerkt aan ordeningsprincipes als oorzaak en gevolg of tijd en plaats, aan het onderscheiden van hoofden bijzaken of van meningen en argumenten.
- Op *grammaticaal* niveau komen bijvoorbeeld werkwoorden met vaste voorzetsels aan de orde en is er aandacht voor de invloed van woordvolgorde op de betekenis van de zin.

- Op *lexicacal-morfologisch* niveau wordt onder andere gewerkt aan woordenschat, woordvormingsregels en sterke en zwakke werkwoorden.
- Op *fonologisch* niveau ten slotte komt aan de orde hoe klanken als de ‘stomme e’ gespeld moeten worden.

Al deze schrijfcomponenten worden geoefend in veel verschillende oefenvormen:

- het meelesen met de commentaarstem
- het natypen van woorden en zinnen
- het invullen van letters en woorden
- het maken van meerkeuzevragen
- dictees
- gatenteksten
- en het typen van vrije tekst.

Maar de cursisten oefenen ook met het invullen van authentieke formulieren



Spelletjes als oefenstof

die ze met hun eigen gegevens moeten invullen (zie kader 3). De computer kan de invoer vergelijken met de gegevens die de docent voor deze cursist heeft ingevoerd.

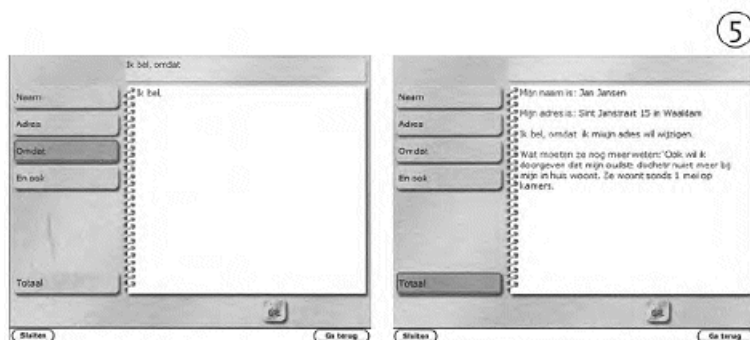
Invullen van authentieke formulieren

Voor de groep tweede-taalleerders is in het programma extra taalondersteuning opgenomen die zo natuurlijk in het geheel geïntegreerd is dat ze niet eens als zodanig opvalt. De NT2-cursisten merken waarschijnlijk niet eens dat ze meer of andere

oefenstof aangeboden krijgen dan de andere cursisten. Ditzelfde geldt ook voor zwakke NT1-cursisten.

Spelletjes die als oefenstof dienen:

Er zijn niet alleen ‘echte’ oefeningen, maar ook spelletjes. Allerlei bekende tv-spelletjes en gewone spelletjes zijn in aangepaste vorm gebruikt om de oefenstof nog eens op een speelse manier aan te bieden en te herhalen.



Een zogenaamde scaffold: leeg en ingevuld

Zo is er een gokkast, een fruitautomaat (zie kader 4), waarmee een cursist punten kan scoren door letters zó naast elkaar te zetten dat ze een woord vormen.

Bij het schrijven van vrije tekst krijgt de cursist ondersteuning in de vorm van *scaffolds* (steigers). Dat zijn structuurondersteunende tips in de vorm van vragen of afmaakzinnen die helpen bij het formuleren van onderdelen van de tekst (zie kader 5). Op die manier wordt een grote klus opgedeeld in een aantal kleinere klusjes die de cursist een voor een uitvoert, totdat uiteindelijk de hele tekst af is en op het scherm verschijnt. Het is de bedoeling dat de cursist zich uiteindelijk zélf deze vragen gaat stellen bij het maken van een schrijftaak.

Feedback en toetsing

Het uitgangspunt van *Alfabeter Schrijven* is dat een cursist met zo weinig mogelijk feedback tot resultaat moet kunnen komen. De feedback die nodig is, wordt heel direct en met zo weinig mogelijk woorden gegeven. In een gatentekst bijvoorbeeld, waar een cursist woorden moet intypen - op elk puntje een letter - wordt de ingevulde tekst groen bij een goed antwoord en rood bij een fout antwoord. En waar cursisten vrije tekst moeten invoeren, kunnen ze de ingetypte tekst door de spraaksynthesizer van de computer laten uitspreken. Zo horen ze zelf hoe ze het gedaan hebben.

Natuurlijk wordt ook de voortgang van de cursist gecontroleerd. Dat gebeurt per oefening en per aflevering. Deze controle is ook gebaseerd op de eerder genoemde vier taalcomponenten en wordt gebruikt om te bepalen welke extra oefenstof deze cursist krijgt aangeboden. De computer houdt per foutencategorie de scores van de cursist bij, zodat de docent kan zien wat de bereikte resultaten zijn. Maar ook de cursist zelf kan dat zien. Als de score lager is dan de norm, geeft het programma dat aan doordat het bijbehorende pictogram rood kleurt. Standaard is er bij de oefeningen een norm ingesteld van 70%. Scoort de cursist lager dan die norm, dan kan hij niet verder in het programma. Hij moet de aflevering overdoen totdat hij een score van 70% behaald heeft. Dan pas komt de volgende aflevering beschikbaar.

Op basis van de toetsresultaten reikt de computer extra oefenstof aan, die is afgestemd op de behoefte van de cursist. Scoort deze vooral slecht op fonologische aspecten, bijvoorbeeld segmenteren, dan krijgt hij daarvoor oefeningen aangeboden en wordt hij niet lastiggevalen met de onderdelen die hij al wel beheerst.

Soms is een antwoord goed óf fout en dat kan de computer natuurlijk gemakkelijk bijhouden. Het ligt wat ingewikkelder bij de vrije tekst. Voor de beoordeling daarvan is de cursist op een



docent aangewezen. Het programma slaat de vrije teksten daarom op en de docent kan ze later bekijken, beoordelen en bespreken met de cursist. Maar de cursist kan ook zelf de teksten printen en bespreken met de docent of met andere cursisten.

Wat kan de cursist zelf, wat doet de docent

De cursist gaat verder in de aflevering van het programma waar hij gebleven is, maar hij bepaalt zelf in welk tempo hij wil werken. Elke oefening van het programma kan hij zo vaak herhalen als hij wil.

De docent voert de cursist in in het programma en geeft daarbij aan of het om een NT1- of NT2-cursist gaat. In het laatste geval wordt voor deze cursist het NT2-spoor geactiveerd, waardoor er extra oefenstof wordt aangeboden die speciaal gericht is op dit type cursisten. De cursisten merken dit zelf niet. De docent heeft inzage in de scores van de cursist per foutencategorie en ze kan haar begeleiding daarop aanpassen, door bijvoorbeeld extra instructie te geven of remedial teaching. Ze kan ook de stukken vrije tekst inzien die de cursist heeft geschreven.

Veel uitleg bij het werken met het programma is niet nodig doordat *Alfabeter Schrijven* veelvuldig en handig gebruik maakt van de ingebouwde spraaksynthesizer. Daarmee kan de cursist zelf geschreven tekst naar behoefte laten uitspreken (voor de teksten die het programma aanbiedt, is een menselijke stem gebruikt). Als de synthesizer de tekst niet uitspreekt maar gaat spellen, weet de cursist dat hij iets onuitspreekbaars getypt heeft. Verder hebben de pictogrammen waarmee het programma bestuurd kan worden allemaal ook een ‘gesproken label’ dat te horen is als de muisaanwijzer over het pictogram wordt bewogen.

Acteurs en medewerkers

Het programma *Alfabeter Schrijven* komt tot stand door samenwerking tussen 23 ROC's. Zij hebben, samen met het ministerie van OCenW en enkele sponsors, voor de financiering gezorgd van dit project dat is gestart op initiatief van Pieter de Graaf en Jos Ruys, beiden van de Stichting Alfabeter. Een beperkt aantal auteurs heeft eraan meegewerkt onder leiding van eindredacteur Anita Middel. Verder hebben diverse vrijwilligers een steentje bijgedragen aan het totstandkomen van de soap.

Het programma is nu in de testfase. Op dit moment wordt op een groot aantal ROC's proefgedraaid met de testversie en het resultaat daarvan zal in het najaar

worden verwerkt in het definitieve product. Het is de bedoeling dat in het nieuwe jaar veel ROC-cursisten zelf een kijkje kunnen gaan nemen in de Tuinstraat. En of het kwijtgeraakte lot uiteindelijk nog terecht komt...?

Signalementen

Spraakmakers

Spraakmakers, opvoeden in Nederland is een lespakket voor oudkomers en nieuwkomers. Het is speciaal ontwikkeld voor duale trajecten. Nederlands en ondersteuning voor opvoeders. *Spraakmakers* besteed aandacht aan specifieke gespreksituaties waarin allochtone ouders terecht kunnen komen.

Zo maken de cursisten aan de hand van praktijkopdrachten kennis met verschillende manieren van opvoeden, de gezondheidszorg en het Nederlands onderwijssysteem. Het materiaal heeft een flexibele indeling in modules waardoor kennis en vaardigheden die de cursisten in een module opdoen, direct aan kunnen sluiten bij de leeftijdsfase waarin hun kinderen zich bevinden.

Spraakmakers is een compleet pakket van lesmateriaal dat op elkaar aansluit en dat ondersteund wordt met video's, beeldmateriaal en geluidsopnames waarmee de cursisten zelfstandig kunnen oefenen. Het is daardoor ook geschikt voor enigszins gevorderde alfa-cursisten.

Informatie, aanvragen folder of zichtexemplaar: ThiemeMeulenhoff:

Mirjam Paardekooper

Telefoon 030-293 2163

m.paardekooper@thiememeulenhoff.nl

website: www.spraak-makers.nl

Reality Reeks

De Reality Reeks is een nieuwe serie uitgebracht door Eenvoudig Communiceren. *De Reality Reeks* is een serie boeken voor en over jongeren. De reeks gaat over problemen waar jongeren mee te maken krijgen, verpakt in een - voor hen spannend - verhaal. De nieuwe titel, Mooi meisje, gaat over Laura die door haar 'lieve' vriend wordt ingepalmd met cadeaus en aandacht, en daarna wordt aangezet tot prostitutie. Het boek is speciaal geschikt voor jongeren die moeite hebben met lezen. Het is geschreven in begrijpelijk Nederlands (AVI-niveau 6/7) met korte zinnen, geen moeilijke woorden, groot lettertype en moderne illustraties.

Bij elke titel in de Reality Reeks zijn verwerkingsopdrachten voor gebruik in de klas. Ze zijn te downloaden op: www.eenvoudigcommuniceren.nl.

Reeds eerder verscheen de titel Chatten, waarin het gaat over chatten en hoe dat uit de hand kan lopen.

Informatie en bestellen:

Prijs: 1-9 exemplaren; € 9,95 - bij meer exemplaren voordeliger.

Bestellen: per e-mail: marketing@eenvoudigcommuniceren.nl

Per fax: 020-520 6061

[Nummer 4]

Uit het veld

Nationale Alfabetiseringsprijzen 2005

Op 8 september, de Internationale dag van de Alfabetisering, zijn door staatssecretaris Mark Rutte, in aanwezigheid van H.K.H. Prinses Laurentien, op het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen vier nationale alfabetiseringsprijzen uitgereikt aan innovatieve projecten met een landelijke voorbeeldwerking.



- De eerste prijs werd toegekend aan de firma Van Gansewinkel Zuidwest-Nederland vanwege het project 'Bewustwording en activering op de werkvloer';
- de tweede prijs aan het Projectbureau van de CED-groep te Rotterdam vanwege het project 'Alle ouders doen mee', een voorbeeld van integratie van taakgericht werken aan ouderbetrokkenheid en alfabetisering voor zowel autochtone als allochtone ouders;
- de derde prijs aan het ROC Ter AA, Helmond, vanwege het project 'Alfabetisering via de Voedselbank', waarin geëxperimenteerd is met een nieuwe manier om de doelgroep te bereiken en vast te houden;
- de speciale aanmoedigingsprijs voor de Mondriaan Onderwijsgroep vanwege het project 'Doe weer mee!' dat toeleiding van autochtone functioneel analfabeten in de regio Haaglanden bevordert.

Deze prijzen zijn in het kader van het Actieplan Alfabetisering Autochtone Nederlanders 2003-2006 ingesteld door het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. De prijzen worden toegekend aan organisaties die op bijzondere wijze hebben bijgedragen aan de vernieuwing en verdere ontwikkeling van het alfabetiseringsonderwijs voor volwassenen in Nederland.

De eerste prijs

De eerste prijs werd toegekend aan de firma Van Gansewinkel omdat het bedrijf zich bewust is van de problematiek van laaggeletterdheid en dat kenbaar maakte via onder meer het personeelsblad en interne bijeenkomsten. Eigen werknemers werden geholpen om over een drempel te stappen en kregen de gelegenheid om een lees- en schrijfcursus te volgen. Er is uitgebreid met de Ondernemingsraad gesproken over de problematiek en hoe er mee om te gaan. Daarbij is duidelijk gemaakt dat de organisatie de problematiek benadert vanuit het perspectief leren en groeien. Met de collega's die zich aanmeldden, is op een open en constructieve wijze gesproken waarbij in een aantal gevallen ook de psychosociale problematiek naar boven kwam. De betrokkenen zijn ook hierbij geholpen om de juiste mensen te vinden die hen daarin konden begeleiden.

Vijf mensen uit een bezetting van 300 man hebben zich aangemeld en volgen momenteel maatgerichte opleidingen. In de overige negen regio's lopen inmiddels ook projecten. Na dit project wil men een volgende doelgroep aanspreken: chauffeurs die mogelijk functioneel laaggeletterd zijn, wat een obstakel zou kunnen zijn bij de aanstaande grootschalige introductie van boordcomputers.

Over de andere prijzen zal in een volgend nummer van ALFA-nieuws meer worden bericht.



Uit het veld

Wereldalfabetiseringsdag

Lucelle Timmermans/Koning Willem 1 College, Den Bosch

Op 8 september was het Wereldalfabetiseringsdag. Cinop en de Stichting Lezen en Schrijven hebben op en rond die dag in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen allerlei activiteiten georganiseerd waarmee een brede aanpak van het probleem wordt gepropageerd en gestimuleerd. Niet iedereen is onverdeeld gelukkig met het beleid van de overheid. Lucelle Timmermans sprak met Jacques Baartmans, voorzitter van de Stichting ABC.

De reden voor de ongerustheid is dat door verschillende maatregelen de budgetten voor onder andere de alfabetiseringscursussen NT1 in gevaar dreigen te komen. Daarom is er op 8 september tussen de 'officiële' activiteiten door een manifestatie gehouden door cursisten en docenten van enkele ROC's en diverse organisaties die zich inzetten voor de belangen van laaggeletterden. Door een van deze organisaties, de Stichting ABC, is daarna - op niet-officiële wijze - aan de staatssecretaris een pamflet aangeboden dat hierbij ongewijzigd is afgedrukt. In dit pamflet brengt de stichting de problematiek rond alfabetisering opnieuw onder de aandacht van de overheid, de gemeentebesturen en de directies van de ROC's.

De Stichting ABC is een organisatie die opkomt voor de belangen van de autochtone functioneel analfabeten. Ze doet dat enerzijds door cursisten in de alfabetisering te ondersteunen, anderzijds door het beïnvloeden van de publieke opinie en de beleidsvorming. Het merendeel van de ongeveer 30 leden van de stichting behoort tot de doelgroep of heeft ertoe behoord. De ideeën die vanuit deze doelgroep worden aangedragen worden door henzelf uitgevoerd met ondersteuning van vrijwilligers; ze werken mee aan radio- en tv-programma's, presenteren zich op markten en organiseren deelnemersdagen, zoals op 19 november a.s. Dan is er weer een landelijke deelnemersdag in het Provinciehuis in Den Bosch. Het thema van deze dag is 'Leren loont, reken maar uit'. Het draait die dag dan ook om de winst die leren lezen en schrijven oplevert voor de cursist zelf en voor het bedrijfsleven.

In 2004 heeft de stichting een nota uitgebracht: 'ABC als Deltaplan'. In het Deltaplan worden tien aanbevelingen gedaan voor maatregelen die nodig zijn om een einde te maken aan de nationale ramp die ongeletterdheid is volgens de Stichting ABC. De stichting wil graag in het hele land vertegenwoordigd zijn door middel van afdelingen of beleidsgroepen. Dat is tot nu toe nog slechts gedeeltelijk gelukt. Er is inmiddels een afdeling Brabant, een afdeling Limburg en een afdeling Amsterdam/Noord-Holland.

De Stichting ABC is bezorgd over de toekomst van de alfabetisering. Door de korting op de gelden voor inburgering en educatie die de gemeenten wordt opgelegd, moeten de gemeenten keuzes maken in de besteding van de resterende beschikbare financiële middelen.

Alfabetiseringscursussen zijn relatief duur doordat ze lang duren en doordat er vaak extra voorzieningen nodig zijn, zoals een eigen schoolgebouw. Volgens de

voorzitter van de Stichting ABC, Jacques Baartmans, hebben de alfabetiseringscursussen NT1 daar sterk onder te lijden. Nu al is er een daling geconstateerd door het Cinop in het aantal deelnemers aan deze cursussen. Van 5000 cursisten in 2002 en 5600 in 2004 is het aantal nu teruggelopen naar 5300 in juni van dit jaar. De verwachting is dat die daling zal doorzetten.

In het pamflet dat de Stichting ABC heeft aangeboden aan de staatssecretaris uit de stichting haar zorgen over de werving en de uitvoering van de cursussen lezen en schrijven voor autochtone functioneel analfabeten. Ze pleit voor een structurele en vooral realistische aanpak van het probleem. Volgens de voorzitter van de Stichting ABC hebben de verschillende ministers in het verleden te vaak onrealistische doelen gesteld. Zo zijn door hen wel aantallen genoemd van 17.500 cursisten per jaar of meer. Volgens de heer Baartmans is dit een onrealistisch doel omdat de infrastructuur niet berekend is op een dergelijk groot aanbod. Dat zou alleen maar lange wachtlijsten opleveren en de praktijk leert dat alfabetiseringscursisten afhaken als ze niet meteen kunnen starten met een cursus. Dat kan niet de bedoeling zijn.

Uit het veld

Stichting Belangenbehartiging Alfabetisering (Stichting ABC) • Werkgroep
 BAN Den Haag (Belangenbehartiging Analfabete Nederlanders)
*Aan de Tweede Kamer der Staten-Generaal staatssecretaris voor
 Onderwijs, de heer drs. M. Rutte, gemeentebesturen in Nederland
 Aan de directies en docenten NT1 van de ROC's*

Wij maken ons ernstige zorgen over het alfabetiseringsbeleid voor autochtone volwassenen in Nederland van kabinet, parlement, gemeenten en ROC's. Bij een aantal ROC's worden afdelingen Educatie opgeheven of gereorganiseerd. Veel docenten NT1 worden ontslagen of overgeplaatst. Daarmee gaan ervaring en kennis verloren voor de begeleiding van cursisten van lees-, schrijf- en rekengroepen. Dit dreigt te gebeuren of is al gebeurd in Amsterdam, Eindhoven, Zaanstad, Groningen, Midden-Nederland en Limburg. In sommige ROC's gaat het om 50% van de ervaren docenten.

Vertrouwde locaties, waar NT1-cursisten zich thuisvoelen, worden gesloten. Vestigingen van ROC's in kleinere plaatsen gaan dicht vanwege centralisatie. Tientallen cursisten die de zeer moeilijke stap naar alfabetisering eindelijk hadden gezet, haken daardoor af.

Dit gebeurt bijvoorbeeld in Tilburg en heel Midden-Brabant, maar ook elders, in veel plaatsen in Nederland. Een voorbeeld: opheffing van een vertrouwde locatie in Tilburg betekende dat van de negentig cursisten er minder dan dertig overbleven.

Succesvol werk van teams 'ambassadeurs alfabetisering' wordt ongedaan gemaakt, de teams raken hun motivatie kwijt. Heel begrijpelijk, na een training van tien avonden en een certificaatuitreiking met veel publiciteit, staan deze ambassadeurs nu met lege handen: geen middelen voor wervingsactiviteiten en geen geld voor begeleiding.

Veel gemeentebesturen verwaarlozen hun taak inzake alfabetisering van autochtone inwoners. Zij kennen de problemen van functioneel analfabeten niet of geven deze problemen geen plaats in hun beleid. Op een conferentie in Venlo in mei 2005 voor gemeenten in Limburg over alfabetisering waren vijf gemeenten aanwezig en veertig dus niet. Gemeentebesturen laten noodzakelijk geachte bezuinigingen onevenredig drukken op de educatietaken van de gemeenten, met name wat de functioneel ongeletterden betreft. In sommige gemeenten wordt een goed beleid gevoerd: bijvoorbeeld in de regio Haaglanden (het project Doe Weer Mee), Venlo, Roermond, Rotterdam. Hopelijk wordt dit beleid in deze gemeenten voortgezet en blijven de cursussen gegarandeerd. Maar soms staat goed gemeentebeleid onder druk vanwege maatregelen van ROC-directies. Daarom: gemeenten, let op uw ABC!

Overigens: de opstelling van gemeenten en ROC-directies is vooral een gevolg van landelijke maatregelen: bezuinigingen, geen vastgesteld budget voor educatie en het streven naar vrijemarktwerving.

Het kabinet, in het bijzonder de staatssecretaris, onderschat nog steeds de ernst en de complexiteit van de problemen. Er worden onhaalbare doelen gesteld, er worden geen middelen beschikbaar gesteld, er is geen consistent beleid. Goed

alfabetiseringsbeleid betekent dat er gezorgd wordt voor een professionele aanpak ten behoeve van maatschappelijke redzaamheid van ongeletterden, gegarandeerd en financieel mogelijk gemaakt door de centrale en plaatselijke overheden. In plaats daarvan dreigt versnippering en onzekerheid door marktwerking, vrijwilligerswerk en incidenteel inschakelen van het bedrijfsleven. Er is ook geen specifieke opleiding voor docenten die zich willen bekwamen in het werken met autochtone analfabeten.

In de Tweede Kamer is te weinig aandacht voor alfabetisering van autochtonen. Leden, met name van de vaste commissie voor Onderwijs, spreken hun ongerustheid uit, stellen vragen aan de staatssecretaris of de minister, dienen een motie in, nemen een petitie of nota van belangenbehartigers in ontvangst. Soms laten ze, ondanks herhaald uitnodigen, helemaal niets van zich horen. En steeds gaan zij weer snel over tot de orde van de dag. Kamerleden controleren niet of aangenomen moties worden uitgevoerd, dragen verworven kennis over de problemen van ongeletterdheid en over alfabetisering niet over aan opvolgers en laten toe dat in feite op dit terrein niets wezenlijk wordt aangepakt.

Plannen van minister Ritzen en de commissie-Hofstede in de jaren negentig van de vorige eeuw, landelijk actieplan, Sire-spots, meerjarenplan 2003-2006, aanvalsplan alfabetisering. Dat alles zet nog steeds geen zoden aan de dijk. Integendeel: er is sprake van kwaliteitsverlies, minder cursusaanbod, afbraak van de infrastructuur, cursisten die afhaken en nooit nicer terugkomen. Wat ontbreekt is een kwalitatief goede werving, opvang en begeleiding van cursisten.

Uit de laatste cijfers van de Monitor

Alfabetisering (Cinop) blijkt dat het aantal NT1-cursisten uit de groep autochtone volwassen Nederlanders met lees-, schrijf- en rekenproblemen scherp daalt. Daarom kan het door staatssecretaris Rutte voorgestelde aanvalsplan voor de komende jaren beter vervangen worden door een realistisch verdedigingsplan. Daar moeten serieuze bedragen voor worden ultgetrokken. Het mag nu niet meer gaan om loze plannen zonder financiering. Het bedrag dat nu wordt besteed aan de landelijke alfabetiseringscampagne is niet veel groter dan wat één gemeente van gemiddelde omvang zou moeten besteden voor de doelgroep (functioneel) analfabeten.

Wij vragen om:

- recht op alfabetisering voor volwassenen
- goed onderwijs door geschoolde docenten
- gratis lessen kleine groepen
- lessen zolang cursisten het nodig hebben

Dus: 't ABC voor iedereen ofwel ABC als Deltaplan.

Kaders

Beste Anisa en beste lezers van ALFA-nieuws,

Graag wil ik Anisa bedanken voor de mooie bloemen die zij aanbood (zie het vorige nummer van *ALFA-nieuws*), en haar heel veel succes wensen in haar verdere NT2-traject. Ik hoop dat zij met evenveel plezier als nu zaken blijft leren die haar helpen zo goed mogelijk in te burgeren en deel te nemen aan onze samenleving. Anisa maakt deel uit van een groep voor wie binnen de voorbereiding van het nieuwe inburgeringsstelsel veel aandacht is: analfabete en zeer laagopgeleide inburgeraars. Ook deze groep heeft taalvaardigheid en kennis van de Nederlandse samenleving nodig om te kunnen inburgeren. En ook voor deze groep moet het uiteraard mogelijk zijn het inburgeringsexamen binnen de beschikbare periode te halen. Dit is voor inburgeringsplichtigen die voor hun komst naar Nederland het inburgeringsexamen buitenland al hebben behaald naar alle waarschijnlijkheid drie eneenhalf jaar en voor de overige inburgeringsplichtigen vijf jaar. Het nieuwe inburgeringsexamen zal taalvaardigheid toetsen



op niveau A2 van het Europese raamwerk. Voor de schriftelijke taalvaardigheid van oudkomers wordt hierop echter een uitzondering gemaakt: zij hoeven de vaardigheden lezen en schrijven slechts op niveau A1 van het raamwerk te beheersen. Ik ben ervan overtuigd dat het examen dan ook voor de zeer laagopgeleide cursisten die leren lezen en schrijven haalbaar is, mits zij de voorbereidingsperiode van drieëneenhalf dan wel vijf jaar efficiënt gebruiken. Dat stelt eisen aan de cursisten zelf, aan het onderwijs dat hen geboden wordt, en uiteraard aan de kwaliteit van het inburgeringsexamen. Een uitdaging voor ons allemaal dus! Waarbij het enthousiasme van mensen als Anisa een mooie inspiratiebron vormt.

Met vriendelijke groet,

Rita Verdonk,

Minister voor Vreemdelingenzaken en Integratie

Signalementen

Gesprek kamercommissie

Alfa-NT2-cursisten en docenten hebben een gesprek met de vaste kamercommissie INT en OCenW gehad. Het voorstel tot dit gesprek is enkele maanden geleden tijdens de studie-middag in Den Haag door de BVNT2 (Beroepsvereniging van NT2-docenten) voorgelegd aan enkele kamerleden. De kamerleden kregen

voorlichting over het Alfa-NT2-onderwijs en het belang dat de deelnemers hechten aan het leren lezen en schrijven, het volgen van opleidingen en aan hun wens om volwaardig aan de samenleving te kunnen deelnemen. Ook opvattingen en deskundigheid van de BVNT2 over Alfa-NT2 werden op tafel gelegd zoals: gratis Alfa-opleidingen, aandacht voor de verplichte deelname aan inburgertoetsen, het wegvallen van de Alfa-toets bij naturalisatie, kinderopvangplaatsen en welke resultaten je kunt verwachten van een Alfa-cursus.

Kaders

Inburgering in Nederland (vervolg)

Jeanne Kurvers/Universiteit van Tilburg

In eerdere nummers van ALFA-nieuws werd bericht over de vorderingen in het nieuwe inburgeringsstelsel. Inmiddels is er binnen en buiten de politiek veel gedebatteerd over de ins en outs van de nieuwe wet. Op deze plaats een vervolg van de berichtgeving.

Nieuwe inburgeringswet

Op 16 september 2005 laat de Rijksvoorlichtingsdienst in een persbericht weten dat het kabinet heeft ingestemd met de nieuwe inburgeringswet. Dat wil zeggen, de ministerraad heeft ermee ingestemd dat het wetsvoorstel bij de Tweede Kamer zal worden ingediend. Bij indiening in de Tweede Kamer wordt de tekst van het wetsvoorstel en van het advies van de Raad van State openbaar.

Het persbericht meldt het volgende: ‘Er komt een inburgeringsplicht voor alle vreemdelingen van 16 tot 65 jaar die als nieuw- of oudkomer duurzaam in Nederland mogen verblijven. Ook komt er een inburgeringsplicht voor enkele specifieke groepen genaturaliseerde Nederlanders, te weten: uitkeringsgerechtigden, verzorgende ouders en geestelijk bedienaren. Voor vreemdelingen en de specifieke groepen genaturaliseerde Nederlanders geldt dat zij niet inburgeringsplichtig zijn indien zij gedurende acht jaar van de leerplichtige leeftijd in Nederland hebben gewoond of over bepaalde Nederlandse diploma's, certificaten of bewijsstukken van een bepaalde opleiding beschikken. De bestaande Wet Inburgering Nieuwkomers blijft voorlopig nog enige tijd van toepassing op Antilliaanse en Arubaanse Nederlanders. Oudkomers die op het moment van inwerkingtreding van de wet zestig jaar of ouder zijn, worden eenmalig uitgezonderd van de inburgeringsplicht. Dit staat in het aangepaste wetsvoorstel van minister Verdonk voor Vreemdelingenzaken en Integratie waarmee het kabinet heeft ingestemd. Het aangepaste wetsvoorstel is de uitkomst van een heroverweging naar aanleiding van een door de Raad van State deze zomer uitgebracht advies.

Cursus

Het kabinet introduceert met dit wetsvoorstel de invoering van een meer verplichtend en resultaatgericht inburgeringsstelsel. De eigen verantwoordelijkheid van de inburgeringsplichtige speelt hierbij een belangrijke rol. Inburgeringsplichtigen kunnen zelf een cursus inkopen op de markt van cursusaanbieders. De overheid faciliteert naleving van de inburgeringsplicht met een kredietfaciliteit en een (genormeerde) vergoeding voor gemaakte kosten, indien het inburgeringsexamen binnen drie jaar is behaald. Voor bijzondere groepen inburgeringsplichtigen, onder wie bepaalde uitkeringsgerechtigden en vrouwen in achterstandsposities, bestaat daarnaast de mogelijkheid van een gemeentelijk aanbod voor een inburgeringstraject.

Examen

Het examen bestaat uit een praktijkdeel en een centraal examen. In het examen wordt taalvaardigheid en kennis van de Nederlandse samenleving getoetst. Het centrale examendeel zal door de Informatie Beheer Groep (IB-Groep) afgenomen worden. Het praktijkdeel kan ook door andere exameninstellingen afgenomen worden. Voor de niveaus van het basisexamen bouwt de wet voort op het werk van de commissie-Franssen, die onafhankelijk advies uitbracht over vorm en inhoud van de inburgeringsexamens in binnen- en buitenland.

Rol gemeenten en IB-Groep

Gemeenten hebben een belangrijke rol bij de uitvoering van de wet. Zij doen aan bijzondere groepen inburgeringsplichtigen een aanbod en zij vervullen een rol in de handhaving van de inburgeringsplicht. De IB-Groep wordt belast met het afnemen van examens en het aanwijzen van de examelinstellingen, met het verstrekken van leningen, vergoedingen en met de aanleg en het beheer van de informatiesystemen.

Achtergrond

De nieuwe inburgeringsplicht moet de bestaande taalachterstanden overbruggen en nieuwe achterstanden voorkomen. Aan de inburgeringsverplichting is voldaan als het inburgeringsexamen is behaald. Het wetsvoorstel vloeit voort uit het Hoofdlijnenakkoord én uit de aanbevelingen van de commissie-Blok. De commissie pleitte voor een “bindend en verbindend” integratiebeleid om daarmee de vrijblijvendheid in het integratiebeleid - waarvan het inburgeringsbeleid deel uitmaakt te doorbreken.’ (RVD, 16-09-05)

Vergeleken met eerdere berichten over de inburgering van nieuwkomers zijn de volgende veranderingen relevant: een groot deel van de genaturaliseerde Nederlanders wordt uitgezonderd van de plicht tot inburgering. De inburgeringsplicht geldt nog wel voor uitkeringsgerechtigden jonger dan 60 jaar, voor opvoeders en voor imams. Deze drie groepen hoeven echter niet het inburgeringsexamen af te leggen als zij acht jaar van hun leerplichtige leeftijd in Nederland hebben gewoond. Het is nog niet bekend wat er met de Turken gaat gebeuren, omdat er een oud associatieverdrag bestaat tussen Nederland en Turkije, dat Turken het recht gaf naar Nederland te komen. Surinamers die in Suriname basisonderwijs hebben gehad, hoeven niet in te burgeren.

Examens

In het persbericht over de inburgeringsexamens wordt gerept over een praktijkdeel en een centraal examen. De stand van zaken op dit moment daarbij is als volgt:

Het inburgeringsexamen *in het land van herkomst* bestaat uit twee delen: Nederlandse taal (de taaltoets), en Kennis van de Nederlandse Samenleving (de KNS-toets).

De norm voor de *taaltoets* komt te liggen op niveau A1-min. Dit niveau ligt onder niveau A1 van het Europees referentiekader. Alleen mondelinge vaardigheden (luisteren en spreekvaardigheid) worden getoetst.

Het onderdeel *Kennis van de Nederlandse Samenleving* mag geen hogere eisen stellen aan de beheersing van het Nederlands dan het taalexamen; dat betekent dat ook daarbij wordt uitgegaan van maximaal het niveau A1-min van mondelinge vaardigheden.

Het inburgeringsexamen *in Nederland* zal eveneens bestaan uit een onderdeel Nederlandse taal en een onderdeel Kennis van de Nederlandse Samenleving. Voor het taalniveau van het inburgeringsexamen in Nederland wordt aangesloten bij het advies van de Adviescommissie Normering Inburgeringseisen (de commissie Franssen):

- Nieuwkomers: mondelinge en schriftelijke vaardigheden op niveau A2.
- Oudkomers: A2 voor mondelinge vaardigheden en A1 voor schriftelijke vaardigheden.

Voor het onderdeel *Kennis van de Nederlandse Samenleving* wordt het advies van aangedragen onderwerpen overgenomen en wordt aangesloten bij burgerschapscompetenties die gangbaar zijn in het beroepsonderwijs.

Het onderdeel Nederlandse taal wordt voor een gedeelte als centraal examen afgenomen, voor een deel als praktijktoets (vergelijkbaar met de al bekende assessments en portfolio's). Kennis van de Nederlandse Samenleving wordt in het centraal examen getoetst.

De ontwikkeling van de examens is op dit moment nog niet afgerond.

Het plan is om de nieuwe wet medio 2006 in te voeren, maar die datum is de laatste twee jaar al een paar keer verschoven. We wachten af.

Kaders

Redactioneel

Als dit nummer ter perse gaat, zijn er wellicht wele enkele aanpassingen gerealiseerd. Gelet op de stelligheid van minister Verdonk (zie ook haar antwoord aan Anisa elders in dit nummer) is overigens niet te verwachten dat er nog grote wijzigingen op komst zijn. Hoezeer wij daar ook op hadden gehoopt. Zoals wij eerder al hebben vermeld, is de kans groot, dat de doelgroep waar ALFA-nieuws veel over schrijft, het slachtoffer wordt van de nieuwe wet- en regelgeving. De analfabeten en zeer laag opgeleiden zullen, zelfs met veel meer inspanningen en kosten dan hogeropgeleiden, nog steeds een grote kans hebben de inburgeringsexamens, niet te halen. In het land van herkomst Nederlands leren is bepaald niet optimaal, en het is maar zeer de vraag wat het examen Kennis van de Nederlandse Samenleving precies meet. Gelet op wat er bekend is over die toets, meet die toets waarschijnlijk heel iets anders dan kennis van de Nederlandse samenleving. De minister had er beter aan gedaan het advies van commissie-Franssen over te nemen en - in plaats van te investeren in een niet-valide toets - te investeren in goede voorlichting over Nederland, Zakken voor het examen in het land van herkomst betekent geen uitreisvisum krijgen, ook al voldoet je partner in Nederland aan alle eisen van inkomen en huisvesting die de Vreemdelingenwet vraagt. Het lijkt ons dat dit onderdeel als instrument voor een restrictiever toelatingsbeleid kan worden gebruikt. Gezien de politieke doelstellingen van de minister, is het zeer waarschijnlijk dat dat ook gebeuren. Met onderwijs en kwaliteit van inburgeren heeft het dan niks meer te maken.

Ook wat betreft het tweede deel, de examens in Nederland, baart de nieuwe wet zorgen. Allereerst omdat de normen in het algemeen weliswaar niet al te hoog zijn gelegd (A2), maar voor een deel van de analfabeten kunnen zij een onneembare drempel vormen, zeker in de context van de vrije markt, de hoge kosten en de druk van de verblijfsvergunning. Alle evaluaties van de inburgering van de afgelopen jaren wijzen er op dat vee analfabeten niveau A2 (of het oude niveau 2) niet haalden, ook niet na veel inspanningen. Niet voor niks zijn er na veel aandrang vanuit het veld (en met instemming van de overheid) aparte profieltoetsen Alfabetisering gekomen. Zonder grondig onderzoek naar wat laaggeschoolde volwassenen nog kunnen leren van een nieuwe taal (dat onderzoek is er nog steeds niet) is het te vroeg om het onderwijs en de nieuwkomers zelfde schuld te geven.

En wat de oudkomers betreft, wij denken dat ook het A1 niveau voor lezen en schrijven voor veel vrouwen zoals Anisa te hoog gegrepen is. Ook al schrijft de minister 'slechts op A1-niveau'. Ook A2 voor spreken is hoog gegrepen voor deze groep. De minister en velen met haar in Nederland hebben er kennelijk geen idee van hoe moeilijk het is om op latere leeftijd te leren lezen en schrijven in een tweede taal als je vroeger in eigen land nooit naar school geweest bent. Je hebt de kritieke periode waarin je gemakkelijk een nieuwe taal leert gemist, je hebt geen kans gehad studievaardigheden op te bouwen en je hebt geen kapstokje in je hoofd om het leren van een taal aan opte hangen.

Voor oudere analfabeten is het vele keren lastiger om Nederlands te leren lezen en schrijven dan voor ontwikkelde alfabeten om bijvoorbeeld Chinees of Arabisch

te leren lezen en schrijven. Al zijn we zelfs dan nog benieuwd hoe lang de minister - hoogopgeleid - erover zou doen om mondeling en schriftelijk niveau A2 in het Chinees te halen.

Hoe groot de dankbaarheid van Anisa aan het adres van Nederland ook is, haar inspanningen (en die van haar docenten) worden waarschijnlijk beloond met een 'gezakt' als burger van Nederland. En dan? Na vijf jaar pogen het examen te halen terug naar Somalië? Wij voorzien nieuwe rampen van de orkaan Rita.

Signalementen

NT2 Profieltoets Alfabetisering (ingezonden door Bureau ICE)

Nieuw

In oktober is er een nieuwe versie verschenen van de NT2 Profieltoets Alfabetisering.

In deze toets, die ook hij oudkomers afgenomen mag worden, zijn de onderdelen Lezen, Schrijven en Technische Vaardigheden herzien. Vanaf oktober 2005 kunt u de vernieuwde NT2 Profieltoets Alfabetisering bij Bureau ICE bestellen. Vanaf dat moment is deze nieuwe versie van de toets voor nieuwkomers verplicht.

Wanneer u vragen heeft over de manier van bestellen kunt u contact opnemen met Joop Geltink (0344-679835).

Bij het vernieuwen van de NT2 Profieltoets Alfabetisering is dankbaar gebruik gemaakt van de reacties en suggesties die we hebben gekregen van docenten. Ervaringen uit het veld zijn voor ons onmisbaar. Graag horen we dan ook uw reactie! Stuur uw reacties naar ikoerhuis@bureau-ice.nl

Nieuwer

Op dit moment is Bureau ICE al weer bezig met de ontwikkeling van de volgende versie van de NT2 Profieltoets Alfabetisering. In deze versie worden de onderdelen Luisteren, Gespreksvaardigheid, Lezen en Schrijven herzien. Hiervoor hebben we medewerking nodig van diverse groepen cursisten:

- 1 Cursisten die in staat zijn om zowel de toets Lezen als de toets Schrijven te maken. De moeilijkheid van de opgaven bevindt zich voor lezen en Schrijven op NT2-niveau 1 en lager.
- 2 Cursisten die de toets luisteren kunnen maken. De moeilijkheid van de opgaven bevindt zich voor luisteren op NT2 niveau 2 en lager.

Het kan gaan om:

- Analfabeten aan het einde van het alfabetiseringstraject (na ongeveer 500 uur les).
- Andersalfabeten aan het einde van het alfabetiseringstraject.
- Breekijzercursisten (ex-analfabeten of reguliere NT2-cursisten).

Belangrijk voor selectie van de groepen is dat cursisten in staat zijn de toetsen te maken (vergelijkbaar met het niveau van de huidige versies van de toetsen).

Door het afnemen van de proeftoetsen kunnen we voor komen dat er vragen in de NT2 Profieltoets Alfabetisering terechtkomen die veel te moeilijk of juist te gemakkelijk blijken te zijn. Kortom: *zonde uw medewerking geen goede toetsen!*

Voor de cursisten én docenten is dit een mooie gelegenheid om te oefenen met de toetsen.

De proefafnames vinden waarschijnlijk plaats in de periode februari-april 2006. U krijgt dan een afnamepakket toegestuurd, waarmee u zelf uw afnamemoment kunt bepalen. U kunt de toetsen gewoon in uw eigen groepen bij uw eigen cursisten afnemen. Voor iedere docent die met een groep deelneemt en die het materiaal bruikbaar terugstuurt, is een boekenbon beschikbaar. U kunt uw groep(en) zelf al opgeven door een mail te sturen naar *ikoerhuis@bureau-ice.nl*

Nieuwst

De NT2 Profieltoets Alfabetisering blijft verplicht als afsluiting van het inburgeringstraject voor inburgeraars die zijn gestart onder het huidige inburgeringsstelsel. Natuurlijk kunt u de toets ook daarna voor oudkomers blijven gebruiken. Als afsluiting van inburgeringstrajecten onder de nieuwe inburgeringswet wordt het examen veranderd. Het examen bestaat dan uit een praktijkdeel en een centraal examen. In het examen wordt taalvaardigheid en Kennis van de Nederlandse Samenleving getoetst.

Meer informatie: www.bureau-ice.nl

Werk in uitvoering



Nederlands leren op de dialyseafdeling Ellen van de Craats/Mondriaan College, Den Haag

Begin 2005 startte in Den Haag een bijzonder project dat met recht een vorm van maatwerk genoemd mag worden. Op verzoek van het Haga-ziekenhuis werd door een docent van de Mondriaan Onderwijsgroep - met een verpleegkundige achtergrond - een NT2-programma samengesteld voor dialysepatiënten. Het ziekenhuis wilde graag dat de nierpatiënten aanwijzingen in verband met hun behandeling beter zouden begrijpen en zich beter thuis zouden voelen op de afdeling. Een impressie van een project op de werkvloer.

Mevrouw D. staat op van haar stoel, schopt haar schoenen uit en strekt zich dan behaaglijk uit op de brancard: 'Hè, hè even uitrusten'. Vanuit die positie bemoeit ze zich al gauw weer met de les. Ja, les krijgen in het ziekenhuis heeft zo z'n voordelen.

Sinds 31 januari heeft mevrouw D. samen met twee andere cursisten Nederlandse les op de hemodialyseafdeling van het Haga-ziekenhuis in Den Haag, één maal per week anderhalf uur. De les begint als de dialyse ldaar is. De cursisten komen dan naar de leskamer, die vlakbij de zalen is waar de dialyseapparatuur staat. Daar komen de patiënten drie keer per week een paar uur hun bloed spoelen, omdat hun nieren het af laten weten.

Mevrouw D. uit Marokko en mevrouw G. uit Turkije zijn beiden analfabeet en absolute beginners, maar mevrouw I. heeft twaalf jaar onderwijs gehad in Montenegro en verstaat al heel wat Nederlands. Ze breidt haar woordenschat snel uit doordat ze alles opschrijft en thuis met haar dochter oefent. Voor mevrouw G. is die steun er niet. Bij haar thuis is er op dit moment niemand die Nederlands spreekt. Het is voor haar een beroerde tijd met veel problemen en dat heeft zijn weerslag op haar vermogen om te leren. Bovendien heeft ze na de dialyse steeds last van een 'dialysekater', waardoor ze extreem moe is en veel hoofdpijn heeft. De anderen zijn ook moe, maar dat trekt enigszins bij tijdens de les. Na de les gaan ze alledrie thuis een paar uur slapen.

De inhoud van de les

De lessen spelen zich af rond het thema gezondheid. We benoemen de lichaamsdelen en om binnenin het lichaam te kijken gebruik ik een torso. Zo kan ik spijsvertering en bloedsomloop globaal uitleggen. Mevrouw I. uit Bosnië had dat al op school gehad en wist het nog goed. Voor de andere twee is het wat moeilijker te begrijpen. Behalve de meest bekende woorden over het thema gezondheid (veel materiaal van GVO = Gezondheidsvoorlichting en

-opvoeding), worden ook korte zinnen aangeleerd, wordt er geteld (belangrijk voor het innemen van medicijnen) en komen ook gewonere woorden als kopje, bord en lepel aan bod. De *Total Physical Response*-aanpak is erg geschikt om zonder tussenkomst van het schrift de betekenis te begrijpen en te leren. Om de cursisten de mogelijkheid te bieden thuis te oefenen, zet ik om de paar weken de woorden en zinnen uit de lessen op een cassettebandje. Ik zorg dat ze er plaatjes bij hebben.

Omdat de cursisten kind aan huis zijn op de afdeling (ze dialyseren drie keer per week), maak ik kleine geïllustreerde 'buitenschoolse' opdrachten om uit te voeren tijdens de dialyse. Ik hoop dat daarmee de communicatie op gang komt en de cursisten meer Nederlands gaan spreken. Mevrouw D. en mevrouw G. blijken de opdrachtjes nog niet zelfstandig te kunnen uitvoeren. Dan doen we dat even voor de les begint. Zo liepen mevrouw D. en ik laatst rond, waarbij zij enthousiast aan iedereen vroeg: 'Hoe heet ie?' De 'u' kan ze nog niet uitspreken, maar iedereen zei keurig zijn of haar naam terug. Mevrouw I. die vlot leest, is al aan haar vijfde opdracht bezig. Ze bepaalt zelf met hoeveel verpleegkundigen ze het opgedragen praatje maakt (met medepatiënten is nog iets te eng).

Vragen die ze stelt zijn bijvoorbeeld:

- Sorry, hoe heet u? (Er werken veel verpleegkundigen en de cursisten kennen de namen niet.)
- Mag ik wat vragen? Heeft u kinderen?
- Heeft u hobby's?



Personeel doet mee

Wat enorm helpt is de medewerking van de verpleegkundigen. Ze stimuleren de dames om Nederlands te praten en spelenderwijs oefenen ze de woordenschat met

hen. Ze denken ook mee over oplossingen voor problemen, bijvoorbeeld over hoe mevrouw G. hoofdpijnvrij op de les zou kunnen komen. Als de patiënten er niet te moe voor zijn, wordt tijdens de dialyse een half uur of korter ETV (Educatieve TV, Den Haag) aangezet, zodat ze dan ook wat Nederlands kunnen leren. Om aan verpleegkundigen en ander behandelend personeel inzicht te geven in wat ik doe tijdens de lessen, heb ik een logboek gemaakt, waarin ik wekelijks verslag doe van wat er aan de orde is gekomen. Het logboek is van een passende voorkant voorzien door mijn collega Lex van Zimmeren en ligt op een vaste plaats in de koffiekamer. Het programma van ETV en de opdrachten voeg ik er steeds aan toe.

Een workshop voor het personeel

Halverwege de cursus heb ik een workshop voor het personeel gegeven om hen te laten ervaren hoe moeilijk het is om een taal te leren die ver van je eigen taal afstaat, in dit geval het Maka uit Oost-Kameroen. Aan het eind van de workshop kregen de deelnemers een paar tips mee die op de afdeling bij de dossiers kwamen te liggen:

Taaltips:

Gebruik trefwoorden.
 Gebruik korte zinnen.
 Ondersteun het gesprokene met gebaren.
 Gebruik zoveel mogelijk dezelfde woorden, wissel niet af met synoniemen.

Prijs de patiënten als ze Nederlands praten.

Aanleiding tot het project

De maatschappelijk werker van de afdeling had geconstateerd dat de allochtone nierpatiënten die voor hemodialyse kwamen, er maar een beetje bijhingen. Ze hadden nauwelijks contact met anderen. Hij dacht dat daar verandering in zou kunnen komen door die patiënten in het ziekenhuis Nederlandse les aan te bieden. Naar reguliere lessen gaan was onmogelijk voor hen, omdat ze daar te moe voor waren. Hij kreeg voor elkaar dat er een pilot-project werd gestart met behulp van de Mondriaan. Onderwijsgroep en gefinancierd door de Nierstichting. Zijn doel was niet een hoog niveau Nederlands te halen. Dat zou ook niet kunnen met deze leerders, zeker niet in de drie maanden die het proefproject duurde. Maar het welbevinden van de dialysepatiënten verhogen leek toch wel een haalbare kaart.

Tot slot

De opzet is geslaagd. Hoe vermoeiend het ook was voor de cursisten, de motivatie om Nederlands te leren bleek bij alledrie groot. Mevrouw D. en mevrouw I. hadden er zichtbaar plezier in. Al na de eerste les nam mevrouw I., die altijd stil en schuchter was, met een uitbundig 'doei' afscheid. Ze straalde, en de maatschappelijk werker en ik ook.

De drie maanden zijn om het project is afgelopen. Alle mensen die ermee te maken hadden, zijn positief over het resultaat. De cursisten maken volgens de verpleging meer contact en proberen dan in het weinige Nederlands dat ze beheersen een praatje te maken.

Er wordt nu subsidie aangevraagd voor een project van een jaar.

De krant in de klas**Tip Uilenspiegel**

Jeanne Kurvers/Universiteit van Tilburg

Deze keer weer een verhaal uit de Vlaamse traditie van Tijl Uilenspiegel. Al wil zijn moeder nog zo graag dat hij een gewoon vak gaat uitoefenen, Tijl blijft Tijl. Hij houdt zoals gewoonlijk de mensen een spiegel voor: het lijkt alsof zij allemaal stevig met beide benen op de grond staan, terwijl Tijl de enige is die - als koorddanser - zijn evenwicht moet bewaren. Totdat hij iedereen één schoen uit laat trekken. Dan zijn het de mensen beneden die staan te wiebelen, terwijl Tijl rustig op zijn koord staat. Het begrip koorddansen zullen niet alle lezers kennen, en begrippen of uitdrukkingen als ‘fratsen’, ‘wankelen’, ‘het evenwicht bewaren’ of ‘stevig met de benen op de grond staan’ wellicht ook niet.

De krant in de klas

Tijl danst op het koord

Sommige mensen weten wat ze willen worden.
De een knipt met zijn schaar in de stof.
Dat wordt een kleermaker.
De ander pakt een potlood, en tekent lijnen op papier.
Dat wordt een architect.
Tijl is niet zo. Hij houdt niet van een echte baan.
Hij denkt: ik ben Tijl en ik blijf Tijl.
Ik wil de mensen voor de gek houden.
Luister maar naar dit verhaal.

Op een dag pakte Tijl een koord.
Hij spande het koord over de daken.
Hij klom naar boven en liep over het koord, van het ene dak naar het andere.
Beneden op de straat stonden de mensen met hun benen stevig op de grond.
Zij keken naar boven, hun mond viel open.
‘Kijk daar’, riepen ze, ‘zie je Tijl?’
Hij danst op een koord.
Hoe kan iemand zo zijn evenwicht bewaren?
Dat kan niet goed gaan.
Straks valt hij om.’

De moeder van Tijl keek uit het dakraam.
Zij hield niet van de fratsen van Tijl.
Ze wilde dat hij kleermaker werd, of gewoon bakker, of schoenmaker.
Ze pakte een schaar en boog uit het raam.
Ze knipte het koord door, net toen Tijl aan het dansen was.
Tijl stapte in de lucht, en pats, daar lag hij met zijn neus op de straat.

Maar Tijn had geen zin in gewoon werk.
 De volgende dag kocht hij een nieuw koord.
 Hij spande het meteen tussen de huizen, en begon te dansen.
 ‘Zie je wel’, riep hij, ‘hoe goed ik mijn evenwicht kan bewaren?’
 Beneden stonden weer veel mensen.
 ‘Beste mensen’, riep Tijn.
 ‘Doe allemaal je linkerschoen uit, en bind die aan een touw.
 Dan zal ik je eens wat laten zien.’
 De mensen deden hun linkerschoen uit, en bonden die met een touw aan elkaar.
 Ze konden niet meer goed staan.
 Ze sprongen op één been heen en weer.
 Ze hinkten en wankelden.
 Een paar vielen er om.

‘Wat gaat Tijn met onze schoenen doen?’ vroegen ze.
 ‘Kijk,’ riep Tijn, ‘ik sta hier rustig op mijn koord en jullie kunnen niet eens rustig stilstaan.
 Alsof je geen grond onder de voeten hebt.’
 Toen pakte hij zijn schaar, en knipte het touw door.
 Alle schoenen vielen op de grond.
 Iedereen zocht naar zijn eigen schoen of laars.
 Dat viel niet mee.
 De een had opeens een rode en een bruine schoen aan.
 Een ander had vier schoenen in zijn hand.
 En weer een ander had helemaal niks, alleen twee sokken met gaten erin.
 ‘Wat zijn jullie toch makkelijk uit je evenwicht te brengen’, zei Tijn, en hij danste op zijn koord.



Illustratie: Conny van der Neut

Rekenwerk in uitvoering

Rekenen met *BètaFlex*

Corinne Sebregts/De Schakel, Didam

In *ALFA*-nieuws werd eerder al aandacht besteed aan *AlfaFlex*, een methode waarmee analfabete cursisten op hun eigen niveau en in hun eigen tempo kunnen leren lezen en schrijven. Voor dezelfde doelgroep heeft Stefanie Laan, samensteller van *AlfaFlex*, de rekenmethode *BètaFlex* ontwikkeld om cursisten gedifferentieerd aan rekenen te laten werken. Corinne Sebregts bespreekt het materiaal.

Het ontstaan van *BètaFlex*

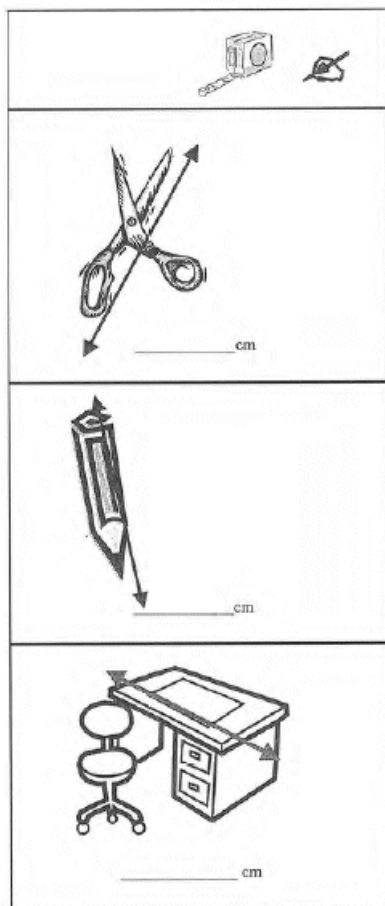
Hoewel het onderwijs aan nieuwkomers binnen ROC's en Internationale Schakelklassen (isk's) onder druk staat als gevolg van regeringsmaatregelen om de toelating van gezinsvormers in Nederland te beperken, blijft er behoefte aan methodes voor laagopgeleide allochtone (jong)volwassenen. Dat komt omdat steeds duidelijker wordt dat veel van de oudkomers niet voldoende geschoold zijn om deel te nemen aan het maatschappelijk leven. Binnen ROC Ter AA in Helmond wordt al enige tijd lesstof rekenen ontwikkeld voor analfabete, anderstalige cursisten, die het Nederlands nauwelijks machtig zijn: *BètaFlex*.

Werken met *BètaFlex*

In *BètaFlex* wordt gewerkt met symbolen om aan te geven welke activiteit cursisten moeten ondernemen. Er zijn 23 symbolen die variëren van een plaatje van een pen, waarmee wordt aangegeven dat er figuren getekend moeten worden, tot een wekker, die aanduidt dat er geoefend moet worden. De wekker wordt gebruikt bij oefeningen met een tijdslimiet van vijf minute waarbinnen de cursist zoveel mogelijk sommen moet maken. Omdat er vrij veel symbolen zijn, worden deze in etappes aangereikt tijdens de instructiemomenten die in de methode zijn ingebouwd.

Het werken met *BètaFlex* geeft een docent de mogelijkheid om gedifferentieerd les te geven. In de docentenhandleiding wordt door middel van een schema aangegeven hoe dit er in de praktijk uit kan zien. De les begint met alle cursisten klassikaal te laten oefenen met bijvoorbeeld (hoofd)rekenen. Dan wordt de groep in tweeën verdeeld. De ene groep start met instructie door de docent, de andere gaat zonder de docent aan de slag met werkbladen die de vorige les zijn doorgenomen.

Aan het eind van de instructie worden de werkbladen doorgenomen die bij de instructie horen, maar die zonder de docent gemaakt kunnen worden. Deze werkbladen worden in de volgende les gemaakt als de andere groep instructie krijgt. Er zijn bij *BètaFlex* twee soorten werkboeken: werkboeken waarin na instructie van de docent gewerkt wordt



Figuur 1 De symbolen bovenaan geven aan dat hier moet worden gemeten en geschreven.

Tijd 10 min.	Gezamenlijk Rondje (hoofd)rekenen op maat	
	Groep A	Groep B
30 min.	Instructie volgens docentenhandleiding. + Doornemen van de werkbladen die naar aanleiding van de instructie zonder docent gemaakt kunnen worden	Zonder docent werken aan de werkbladen die de vorige les zijn doorgenomen. + Hanteren van bijbehorende sleutel.
30 min.	Zonder docent werken aan de werkbladen die met de docent zijn doorgenomen. + Hanteren van bijbehorende sleutel.	Instructie volgens docentenhandleiding. + Doornemen van de werkbladen die naar aanleiding van de instructie zonder docent gemaakt kunnen worden.
15 min.	Individueel of in groepjes Op eigen niveau werken in het werkboek 'Zelfstandig werken'. + Hanteren van de sleutel. De docent is hierbij op afstand aanwezig.	
5 min.	Gezamenlijk Evaluatie en herinnering aan het opgegeven huiswerk.	

Figuur 2 Voorbeeld van gedifferentieerd werken met *BètaFlex*.

en werkboeken die geheel zelfstandig doorgewerkt worden. Onder aan de pagina's van een werkboek dat na de instructie wordt gebruikt, staat een verwijzing naar de bijbehorende pagina's in de werkboeken voor zelfstandig werken. Om te weten welke werkboeken bij elkaar horen, hebben de 'instructiewerkboeken' en de bijbehorende 'zelfstandig werkboeken' dezelfde kleur. Bij beide werkboeken zijn er sleutels die door de cursisten zelf gehanteerd worden. Het is niet de bedoeling dat cursisten tijdens het nakijken de antwoorden van de sleutel overnemen, maar dat zij met een markeerstift aangeven welke antwoorden fout waren, en dan opnieuw proberen het goede antwoord te vinden. Zo leren de cursisten van hun fouten.

Doelgroep

De aanleiding voor het ontwikkelen van *BètaFlex* was de constatering dat veel vrouwen, maar vaak ook mannen, in het land van herkomst niet of nauwelijks hebben leren rekenen. Men zag dat analfabete mannen zich in de praktijk al rekenvaardigheden hadden eigen gemaakt, maar dat zij moeite hadden de schriftelijke abstracte neerslag van de rekenkundige handelingen te begrijpen. Zij blijken het rekenonderwijs als een uitdaging te ervaren en werken dan ook graag met boekje 5, waarin het gaat om grafieken, plattegronden, landkaarten en een getallenlijn. Analfabete vrouwen beginnen meestal met aanvankelijk rekenen, leren tellen tot 10 en 20 met behulp van materialen uit de praktijk. Cursisten die al wel enig getalinzicht tot 20 hadden, konden *BètaFlex* -boekje 1 overslaan. Om te bepalen of cursisten een deel van *BètaFlex* kunnen overslaan, zijn er bij de methode toetsen ontwikkeld. Op basis van de instaptoets worden de rekenvaardigheden in kaart gebracht en wordt bepaald of onderdelen overgeslagen kunnen worden. Ook tijdens het doorlopen van het rekenprogramma worden toetsen afgenomen: een vorderingentoets, twee tussentoetsen en een eindtoets.

In het primair onderwijs zijn veel rekenmethodes op de markt die niet ingezet kunnen worden bij volwassen analfabeten omdat de wijze waarop de leerstof wordt aangeboden, niet geschikt is voor volwassen cursisten. Volwassenen hebben veel moeite met

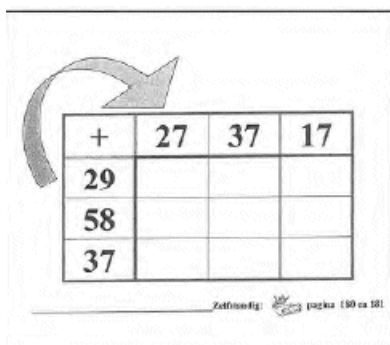
abstracties en leren daarom het best vanuit hun eigen alledaagse realiteit. Opgaven uit een rekenmethode voor het basisonderwijs zijn daarom niet geschikt. Bovendien is de wijze waarop de rekenopgaven en de uitleg worden aangeboden voor volwassenen te kinderachtig, waardoor de cursisten zich niet serieus genomen voelen. Daarbij zijn de werkvormen in methodes voor het basisonderwijs geschikt voor jonge kinderen, die het materiaal vaak ook zelfstandig kunnen hanteren. De doelgroep van *BètaFlex* is daar niet in geoeftend en kan daar niet mee omgaan.

Maar er is nog een reden waarom rekenmateriaal voor de basisschool niet geschikt is. Juist door hun volwassen leefwereld willen cursisten snel leren rekenen. Binnen ROC Ter AA heeft men de ervaring dat het alfabetiseringsproces vaak minder snel verloopt dan het tempo waarin deze volwassenen (willen) leren rekenen. Tegen de tijd dat ze aan het einde van *BètaFlex* zijn gekomen, kunnen ze vaak pas (moeizaam) lezen.

Nederlands

Met *BètaFlex* leren cursisten elementaire rekenvaardigheden, maar zij moeten ook een aantal basisvaardigheden op het gebied van NT2 beheersen om de lessen te kunnen volgen. Zo moeten zij de cijfers tot 20 technisch kunnen schrijven en moeten zij een zeer eenvoudig gesprek in het Nederlands kunnen volgen vanwege de noodzakelijke instructie. Na het onderwijs met *BètaFlex* kunnen cursisten omgaan met praktische rekensituaties tot 100 en hebben zij een globaal inzicht in getallen tot 1000.

Analfabete cursisten hebben vaak een leeftijd waarop het minder eenvoudig is om bepaalde rekenhandelingen te automatiseren. Het is voor hen moeilijk om snel antwoorden te kunnen geven op eenvoudige rekensommen als $4 \times 5 =$ of $3 + 6 =$. Dat komt omdat het niet alleen lastig is om de betekenis van de rekensymbolen $+$, $-$, $:$ en $\times$ te begrijpen en er zich een concrete voorstelling van te maken, maar omdat het nog lastiger is ook de rekenkundige handeling met deze symbolen uit te voeren. En dan moeten die handelingen ook nog correct uitgevoerd worden.



Figuur 3 Een werkblad uit werkboek 3.

Een belangrijk aandachtspunt bij anderstalige cursisten is de notatie en uitspraak van getallen, bedragen en tijden. Vaak vormt dit een onderdeel van het NT2-programma. Wanneer eveneens wordt gewerkt met *BètaFlex* kan dit onderdeel worden overgeslagen of als herhaling beschouwd worden. De woorden die horen bij

rekenkundige handelingen zoals ‘optellen’, ‘vermenigvuldigen’ en ‘delen’, maar ook begrippen als ‘meer dan’, ‘evenveel’ en kloktijden als ‘wart over...’, ‘vijf voor...’ kunnen het best tijdens de rekenlessen worden aangeboden. De cursisten ervaren dan wat er met deze woorden precies bedoeld wordt, omdat zij de rekenkundige handelingen ook echt uitvoeren. Zo leren zij de betekenis van de woorden goed kennen. Als dergelijke woorden bij een NT2-les worden aangeboden, blijft de betekenis vaak abstract, omdat de docent niet de gelegenheid heeft de woordbetekenis uit te leggen zoals dat in de rekenles gebeurt.

Bovendien kunnen cursisten tijdens de rekenles beter tot inzicht komen in het systeem van bijvoorbeeld de kloktijden. De NT2-docent loopt het risico dat alle tijden uit het hoofd geleerd worden, omdat het systeem niet voldoende begrepen wordt. Het is wel van belang om het schrijven en uitspreken van getallen, tijden en bedragen tijdens de NT2-lessen te herhalen.

Realistische rekenopgaven

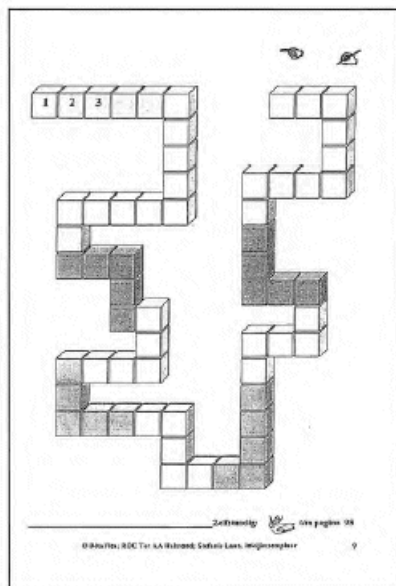
Er is bij het ontwerpen van rekenopgaven voor *BètaFlex* naar gestreefd het rekenen zo praktisch mogelijk te presenteren. De zogenaamde ‘verhaaltjessommen’ die in het primair en voortgezet onderwijs leerlingen nogal eens opbreken vanwege het feit dat een zekere vaardigheid in begrijpend lezen nodig is, komen in *BètaFlex* niet veel voor. Alleen in werkboek 2 worden rekenopgaven in een eenvoudig verhaaltje gepresenteerd. Het is overigens aan de docent die met *BètaFlex* werkt om te zorgen dat het rekenonderwijs realistisch is. De methode bevat illustraties, maar deze halen het niet bij echte materialen, zoals lege verpakkingen waarop de inhoud wordt aangeduid. Het opmeten met een centimeter van een echte tafel, een boek, een gum of een schaar geeft een beter beeld van de betekenis van meten, dan het vaststellen van de lengte en breedte van een afbeelding van een bepaald voor-

werp. Er wordt zo veel mogelijk gewerkt met realistische voorbeelden. Zo wordt in plaats van het ‘honderdvel’ dat in het rekenonderwijs gebruikt wordt om leerlingen inzicht te geven in het getallenstelsel met tientallen en eenheden, in *BètaFlex* een tegelvloer gebruikt om cursisten tot hetzelfde inzicht te brengen.

BètaFlex legt het accent op rekenen als vaardigheid om in het dagelijks leven beter en zelfstandiger te kunnen functioneren. Daarom wordt er ook geoefend met het ‘met 2, 3, 4, 5 en 10 tegelijk tellen’ tot 20, 30, 40, 50 en 100. In het basisonderwijs gebeurt chi als leerlingen de ‘tafels’ uit hun hoofd moeten leren. Op zeer jonge leeftijd leren leerlingen zo het vermenigvuldigen van getallen te automatiseren, maar voor ouderen blijkt het vaak heel moeilijk te zijn om tafels van 1 tot en met 10 los van een context te automatiseren. Juist door het zien en begrijpen van de relevantie van rekenkundige handelingen zien zij in dat ze sneller tot een antwoord komen als ze met meerdere eenheden tegelijk kunnen rekenen. Deze strategie kunnen zij vervolgens naar eigen inzicht hanteren.

Differentiatie

Het materiaal van *BètaFlex* is compleet en de handleiding helpt de docent om in zijn les te differentiëren en zodoende maatwerk te leveren. Toch zullen niet alle docenten goed met *BètaFlex* overweg kunnen, omdat er toch wel enige ervaring nodig is om gedifferentieerd les te kunnen geven. Docenten voelen zich soms ongemakkelijk bij het idee dat een paar deelnemers niet uit de voeten kunnen met het zelfstandig werken en wachten tot de docent tijd



Figuur 4 Een werkblad uit werkboek 1: werken met het kratersnoer als opstap naar de getallenlijn.

heeft om hun vragen te beantwoorden. Het kunnen omgaan met een dergelijke situatie stelt eisen aan de cursist én aan de docent. De cursist moet weten dat hij verder kan met andere opgaven of eventueel een medecursist om hulp kan vragen. De docent moet erop vertrouwen dat het beter is zich te concentreren op de instructie aan de

groep die hij voor zich heeft en de andere groep de gelegenheid te geven om zelf een oplossing te vinden.

Het feit dat de methode in ROC Ter AA uit de praktijk is ontstaan en de methodiek die in de handleiding wordt beschreven ook daadwerkelijk wordt toegepast, geeft vertrouwen dat de lessen van *BètaFlex* bruikbaar zijn. Om de lessen tot hun recht te laten komen, moet geïnvesteerd worden in het verzamelen van aanschouwelijk materiaal waarmee verduidelijkt wordt waar het bij het rekenen over gaat. Het vraagt enige inspanning om verpakkingsmateriaal, centimeters, kralen, klokken en namaakgeld te verzamelen, maar vaak is het al in huis, omdat het ook gebruikt wordt binnen cursussen sociale redzaamheid of maatschappijoriëntatie. Met *BètaFlex* kunnen cursisten een aantal elementaire rekenvaardigheden verwerven, waardoor zij maatschappij-vaardiger worden. Hopelijk zet men binnen ROC Ter AA de ontwikkeling van *BètaFlex* voort zodat cursisten die meer willen leren, kunnen rekenen op een vervolg van hun onderwijs.

***BètaFlex* bestaat uit:**

- 5 werkboeken met sleutels (instructie)
- 5 werkboeken voor zelfstandig werken
- werkboek met sleutels en eindtoets
- een docentenhandleiding
- set oefenkaarten
- set toetsen

Studielaast:

- circa 162 uur

Niveau van materiaal:

- KSE 1 (modules 1.1, 1.2, 1.3)

Ingangsniveau:

- gesprekje in het Nederlands kunnen voeren
- cijfers 1-20 kunnen schrijven

Prijs:

- cd-rom € 451,-

Bestellen:

- J.W. Bouwman

ROC Ter AA

Postbus 490

5700 AL Helmond

e-mail: jw.bouwman@roc-teraa.nl

Degenen die eerder de versie uit 2004 van *BètaFlex* al besteld hebben, kunnen zich wenden tot het bovengenoemde adres en de herziene versie uit 2005 aanvragen. Zij ontvangen deze nieuwe versie van *BètaFlex* gratis.

Onder de loep

Wat werkt in T2-onderwijs?

Onderzoek onder laagopgeleiden in de Verenigde Staten

Ineke van de Craats/Radboud Universiteit Nijmegen

In deze rubriek wordt gewoonlijk verslag gedaan van een onderzoek. Ditmaal gaat het om het onderzoek dat in Nederland gepresenteerd werd tijdens een workshop over onderzoek naar de verwerving van taalvaardigheid en geletterdheid onder laagopgeleide en analfabete tweedetaalleerders*. Het is een breed opgezet onderzoek dat werd uitgevoerd in de Verenigde Staten door de *American Institutes for Research* in Washington DC, onder leiding Larry Condelli, directeur van de afdeling *Adult Education and Literacy*.

Onderwijsstrategieën

In de literatuur wordt een aantal condities en onderwijsstrategieën genoemd die gunstig zijn voor de ontwikkeling van de vaardigheid in een tweede taal, en van leesvaardigheid in het bijzonder. In de eerste plaats wordt het verband tussen mondelinge vaardigheden en geletterdheid genoemd. De leesvaardigheid zou zich sneller ontwikkelen, als er bij de cursisten al een redelijke communicatieve vaardigheid in de tweede taal aanwezig is. Ook het verbinden van aanvankelijk lezen aan reële taken en authentieke materialen in de les wordt gezien als een gunstige maatregel (of onderwijsstrategie) om leesvaardigheid te ontwikkelen. Vervolgens wordt de rol van de moedertaal genoemd als een factor die het leerproces in de tweede taal kan beïnvloeden. Daarbij moet niet alleen gedacht worden aan de mate waarin de leesvaardigheid in de moedertaal ontwikkeld is en het belang van die kennis voor de tweede taal, maar ook aan de rol die de moedertaal kan spelen als instructietaal. Ten slotte wordt in de literatuur verondersteld dat expliciete aandacht voor onderwijs in technisch lezen de leesvaardigheid van volwassen tweedetaalleerders zou kunnen bevorderen. Behalve deze specifieke onderwijsstrategieën ten gunste van het leesonderwijs in de tweede taal en het tweedetaalonderwijs zelf, zijn er algemene onderwijskundige maatregelen die van belang kunnen zijn voor een hoog rendement. De Nationale Academie voor Wetenschappen van de Verenigde Staten propageert een drie-sleutelmodel voor effectief onderwijs. Die drie sleutels zijn:

- oproepen van al bestaande kennis;
- bevorderen van actief leren;
- bevorderen van transfer van het geleerde door het toepassen van nieuwe vaardigheden in een groot aantal verschillende contexten.

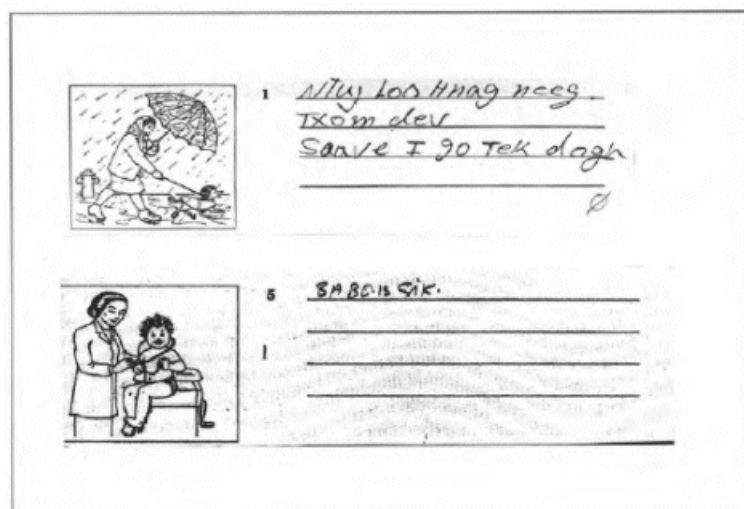
Om het relatieve effect van deze specifieke en algemene condities en/of onderwijsstrategieën te onderzoeken is men de lespraktijk in een groot aantal groepen laagopgeleide volwassenen gaan onderzoeken.

Doel van het onderzoek

Het onderzoek had tot doel te bepalen welke onderwijsstrategieën bij laagopgeleide of analfabete volwassenen het rendement van de lessen Engels als tweede taal en van leesvaardigheid het meest bevorderden. Verder wilde men leerderskenmerken relateren aan tweede-taalontwikkeling om conclusies te kunnen trekken voor de lespraktijk (en voor verder onderzoek).

De laagopgeleide cursisten

De 495 cursisten die meededen aan het onderzoek waren vooral vrouwen (72%), de gemiddelde leeftijd was veertig jaar. Gemiddeld had men 3,1 jaar basisonderwijs gehad, maar ongeveer



Figuur 1 Twee schrijfproducten van volwassen laaggeletterde leerders van Engels als tweede taal.

30% van hen had totaal geen onderwijs gevolgd. Kenmerkend voor de Verenigde Staten is dat 60% van hen Spaans als moedertaal had, 9% Somalisch en 6% Hmong. Leden van deze laatste groep zijn afkomstig uit Cambodja, waar zij vrij geïsoleerd leefden en een eigen nog niet op schrift gestelde taal spraken voordat ze als vluchteling in een Thais kamp kwamen en veel later naar de Verenigde Staten immigreerden. Zij waren dan ook niet gealfabetiseerd in enige taal. Men had gemiddeld tien uur per week les, maar de Fimong-sprekers volgden een speciaal voor hen opgesteld programma van twintig lessen. De gemiddelde groepsgrootte was rond de vijftien personen, met diverse niveaus binnen de groep. In totaal werden er dertig talen gesproken. De beheersing van zowel de schriftelijke als de mondelinge vaardigheden was laag. Zie bijvoorbeeld de twee schrijfproducten hieronder. Het onderste van de twee is goed begrijpelijk ('*Babe is sik*'), van het bovenste schrijfproduct is alleen duidelijk dat de hond uitgelaten wordt ('*I go tek dogn*').

Het onderzoek

Het onderzoek is uitgevoerd in 38 klassen verdeeld over dertien centra in zeven verschillende staten van de Verenigde Staten. Het totale onderzoek duurde twee jaar en er waren 495 cursisten bij betrokken. De cursisten werden drie keer getest: bij de intake, na drie maanden en na negen maanden, onafhankelijk van hoe vaak ze de cursus bezochten. De toetsinstructies waren altijd in de moedertaal van de cursisten. De lees-, spreek- en schrijfvaardigheid van de cursisten werden niet alleen bepaald op grond van gestandaardiseerde toetsen, maar ook met alternatieve methoden. Cursisten konden bijvoorbeeld aan de hand van zelfgekozen authentieke teksten uit hun dagelijkse leven (folders, advertenties, etiketten, fragmenten uit de krant, enzovoort) laten zien wat ze konden lezen. Ook werd een interview gehouden over de lees-, schrijf- en spreekgewoonten van de cursisten. Op deze manier kreeg men ook een goed beeld van hoe de cursisten hun vaardigheden in de praktijk toepasten.

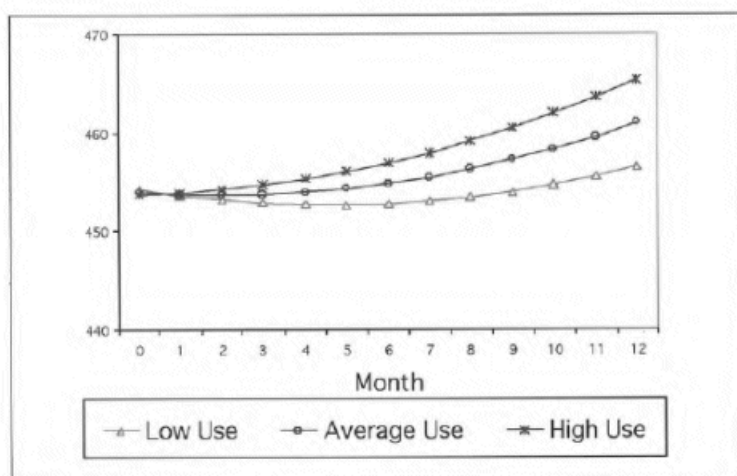
Een keer in de twee weken werden door een onderzoeker in de klas observaties gedaan om gegevens te verzamelen over de instructiemethoden. Dat hield in dat de onderzoeker nauwkeurig opschreef wat er achtereenvolgens in de klas gebeurde: wat voor activiteit er uitgevoerd werd door docent en cursist, of de nadruk lag op technisch en begrijpend lezen of op mondelinge communicatieve vaardigheden, en hoe lang die activiteit duurde. Die klassenobservaties werden omgezet in een serie codes en zo kon een beeld gevormd worden van het soort en het aantal onderwijsactiviteiten.

De resultaten

De onderwijsactiviteiten konden geclusterd worden rond drie belangrijke onderwijsstrategieën:

- variatie in vaardigheden, oefeningen, werkvormen en interactie;
- relatie leggen met het dagelijks leven buiten de klas;
- gebruik maken van de moedertaal (voornamelijk Spaans).

Bij het laatste cluster van activiteiten werd vooral gekeken of en hoe de moedertaal van de cursisten gebruikt werd bij het geven van instructies en opdrachten, en bij de uitleg van nieuwe begrippen. Ook werd erin betrokken of cursisten vragen mochten stellen in hun moedertaal. Opgemerkt moet worden dat Spaans de meest voorkomende moedertaal was en dat veel docenten die taal beheers ten: bij de cursussen



Figuur 2 Het effect van de onderwijsstrategie 'Verbanden leggen met situatie buiten de les' op technische leesvaardigheid (basic reading skills) gedurende 12 maanden observatie.

voor Hmong-sprekers waren ook incidenteel docenten betrokken die deze taal als moedertaal spraken. Iedere klas kreeg scores die gerelateerd waren aan de mate waarin de bovengenoemde instructiestrategieën waargenomen werden in de klas, dus een hoge score als er veel relaties met de buitenwereld werden gelegd en een lagere score, als dat vrijwel niet voorkwam. De scores werden vervolgens in verband gebracht met de leerresultaten die de cursisten behaalden op bestaande en voor dit onderzoek ontworpen toetsen.

Technisch lezen

Technisch lezen bleek het meest vooruit te gaan als er in het onderwijs een relatie werd gelegd met het dagelijks leven buiten de les. Zoals te zien is in figuur 2 werd het effect van die onderwijsstrategie steeds groter tijdens de twaalf maanden durende observatie. De scores van technisch lezen namen immers het meest toe voor de lijn met *high use* (veel gebruik maken van materiaal van buiten de klas).

Daarnaast was ook een aantal leerderskenmerken zoals leeftijd en al aanwezige kennis bevorderlijk:

- jonge cursisten vertoonden meer vooruitgang;
- cursisten hadden in het begin wel voordeel van onderwijs dat zij gevolgd hadden in hun eigen land, maar dat effect nam af;
- mondelinge vaardigheid in de tweede taal was een voordeel.

Begrijpend lezen

Figuur 3 geeft een samenvattend overzicht van de belangrijkste uitkomsten met betrekking tot begrijpend lezen. Begrijpend lezen bleek het meest vooruit te gaan wanneer:

- de moedertaal van de cursisten veel werd ingezet bij uitleg en instructie (lijn 3b in figuur 3);
- de wekelijkse aanwezigheid in de lessen hoger was dan 80% (lijn 1b in figuur 3).

Het effect van een grote kennis van technisch lezen in de moedertaal werd pas langzaam zichtbaar (lijn 2b in figuur 3).

Als aan alle drie de condities (hoog percentage aanwezigheid, goede technische leesvaardigheid en veel gebruik van de moedertaal) werd voldaan, gaf dat bij begrijpend lezen de meeste vooruitgang ten opzichte van de score bij maand 1 te zien (zie lijn 4 in figuur 3).

Mondelinge vaardigheden

De resultaten bleken het sterkst bevorderd te worden als in het onderwijs:

- de moedertaal van de cursisten veel werd gebruikt als instructietaal;
- veel variatie in de leeractiviteiten geboden werd en er veel interactie was.

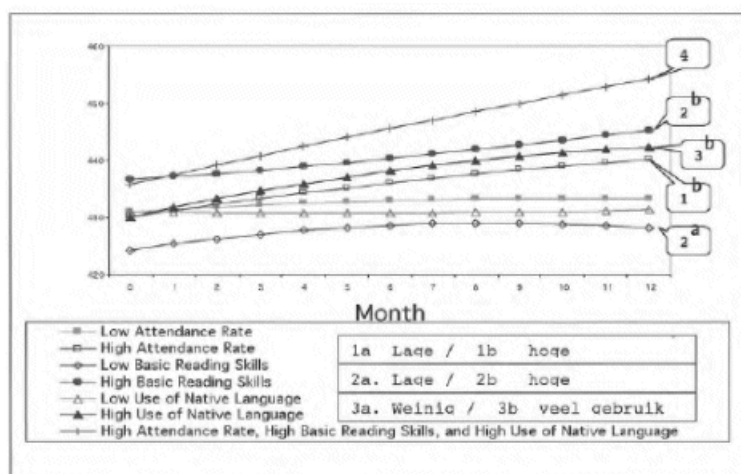
De volgende leerderskenmerken bevorderden het rendement:

- een wekelijkse aanwezigheid van minimaal 80%;
- een jonge leeftijd;
- een basis van technische leesvaardigheid.

Conclusies

Onderwijsstrategieën

Als het effect van iedere onderwijsstrategie op zich bekeken wordt, blijkt dat het leggen van verbanden met de wereld buiten de klas vooral effect had op het technisch lezen. Het leggen van relaties met het dagelijks leven van de cursisten maakte het onderwijs zinvoller. Het gebruik van de moedertaal had vooral effect op begrijpend lezen en mondelinge vaardigheden, omdat het begripsbarrières wegnam, een veilige leeromgeving creëerde en het kritisch denken



Figuur 3 Het effect van de condities aanwezigheid (1 attendance), technische leesvaardigheid (2 basic reading skills) en gebruik van de moedertaal (3 use of native language) en de drie condities tezamen (4) op begrijpend lezen gedurende 12 maanden observatie.

beter mogelijk maakte. Grote variatie in leeractiviteiten en veel interactie bleek vooral de mondelinge vaardigheden ten goede te komen omdat ook patronen van anderen geleerd konden worden, omdat informatie via verschillende kanalen opgenomen werd (gehoord, gezien, gezegd) en omdat er zodoende gelegenheid gecreëerd werd om te oefenen en individuele hypothesen te testen. (Wat het geval is als de leerder al sprekend probeert uit te vinden of hij het goede woord of de goede constructie gebruikt, bijvoorbeeld: gebruik ik dit woord nu goed of niet; is mijn uitspraak goed? De leerder verwacht onbegrip bij zijn gesprekspartner als het fout gaat.)

Leerderskenmerken

Wat de leerdersmerken *leeftijd* en *aanwezigheid* betreft kwam uit het onderzoek naar voren dat:

- jongere cursisten sneller vorderden met technisch lezen en spreekvaardigheid;
- cursisten die vaker aanwezig waren in de les sneller vooruitgingen met begrijpend lezen en spreekvaardigheid, hetgeen zeker te maken heeft met motivatie.

Wat de *eerder opgedane kennis* betreft, bleek dat:

- cursisten met enige jaren basisschoolopleiding sneller vorderden met technisch lezen, maar dat dat effect mettertijd verdween;
- cursisten met goede spreekvaardigheid in de tweede taal, sneller technisch leerden lezen;
- cursisten met betere technische leesvaardigheid sneller vorderden met begrijpend lezen en met mondelinge vaardigheden in de tweede taal. Dit werd pas na verloop van tijd duidelijk.

Nabeschouwing

De meeste uitkomsten van het onderzoek ondersteunen de uitgangspunten die in Nederland in het onderwijs aan laagopgeleide volwassenen gehanteerd worden: variatie van werkvormen, leeractiviteiten, veel interactie, het belang van een mondelinge basis, intensieve cursussen, belang van eerdere leerervaringen. Enkele uitkomsten vind ik echt opvallend. Een daarvan is dat het leggen van verbanden met de wereld buiten de klas een duidelijker effect heeft op technisch lezen dan op begrijpend lezen. Het is kennelijk een heel moeilijke stap om je eerste leeservaring te betrekken op je omgeving; hulp daarbij door materiaal van buitenaf binnen de klas te halen werkt daarbij dus duidelijk heel goed.

De tweede uitkomst die in Nederland wel opzien moet baren, is het positieve effect van moedertaalgebruik in de les. In de Verenigde Staten (en Canada), die ik de bakermat van het immersie-onderwijs (of: onderdompelingsonderwijs) zou willen noemen, zou ik een dergelijke aandacht voor de moedertaal niet verwachten en zeker niet de bereidheid die in te zetten bij Engels als tweede taal, hetgeen vele docenten daar kennelijk al doen. In Nederland zijn er wel docenten die het belang van gebruik van de moedertaal inzien, maar het is uiteraard een sporadisch verschijnsel. Het blijkt duidelijk de enige rendement bevorderende maatregel uit het beschreven onderzoek waar we in Nederland nauwelijks of geen toepassing aan geven.

Eindnoten:

- * Larry Condelli, Instruction Practices: Effects of Language and Literacy Instruction on Adult ESOL Literacy Students. *American Institutes for Research, Washington DC. Voordracht tijdens de LESLLA workshop te Tilburg, augustus 2005.*

Gelezen

Een nieuw leerwoordenboek

Hennie Jellema/Lieven de Keyschool, Haarlem



Onlangs verscheen het *Leerwoordenboek Nederlands* voor beginnende leerders Nederlands als tweede taal. Het is bedoeld voor jongeren en volwassenen met weinig vooropleiding tot ongeveer NT2-niveau 2. Henny Jellema, iskdocent met veel ervaring met langzaam en moeilijk lerende jongeren, geeft haar eerste indrukken over het nieuwe leerwoordenboek.

Een woordenboek voor onze doelgroep. Mijn eerste spontane reactie is dan sceptisch. Immers de ervaring heeft me geleerd dat behalve het Beeldwoordenboek (van Faber, Roorda en Venema/Jacob Dijkstra, Groningen) woordenboeken in onze branche niet veel kunnen uitrichten. Doorgaans maken ze het leren ingewikkelder en verwarrender, en wie zit daar op te wachten? Dus werd ik toch wel nieuwsgierig naar het nieuwe *Leerwoordenboek Nederlands* van Marilene Gathier en Dorine de Kruyf. Ik weet dat dit auteurs en docenten zijn met een zeer ruime praktijkervaring. Het maken van een woordenboek is geen sinecure, er moet dus iets zijn dat hen bewogen heeft tot zoveel inspanning.

Dit wordt snel duidelijk door de verantwoording en uitgangspunten voor in het boek. De auteurs zetten op heldere wijze uiteen hoe en waarom ze het boek hebben geschreven. Het belangrijkste voor mij is punt 2 onder de subkop: *‘Welke woorden zijn gebruikt in de omschrijvingen en voorbeeldzinnen?’* Antwoord: *‘Voorkomen moet worden dat een taalleerder een woord opzoekt (de betekenis van een woord moet weten) en vervolgens in de omschrijving of voorbeeldzin weer onbekende woorden tegenkomt.’* Het bewustzijn hiervan stelde mij gerust. Want dat is de essentie van deze onderneming, dunkt mij. Het is ook de oorzaak van bovengenoemde verwarring en mijn persoonlijke scepsis.

Steekproef

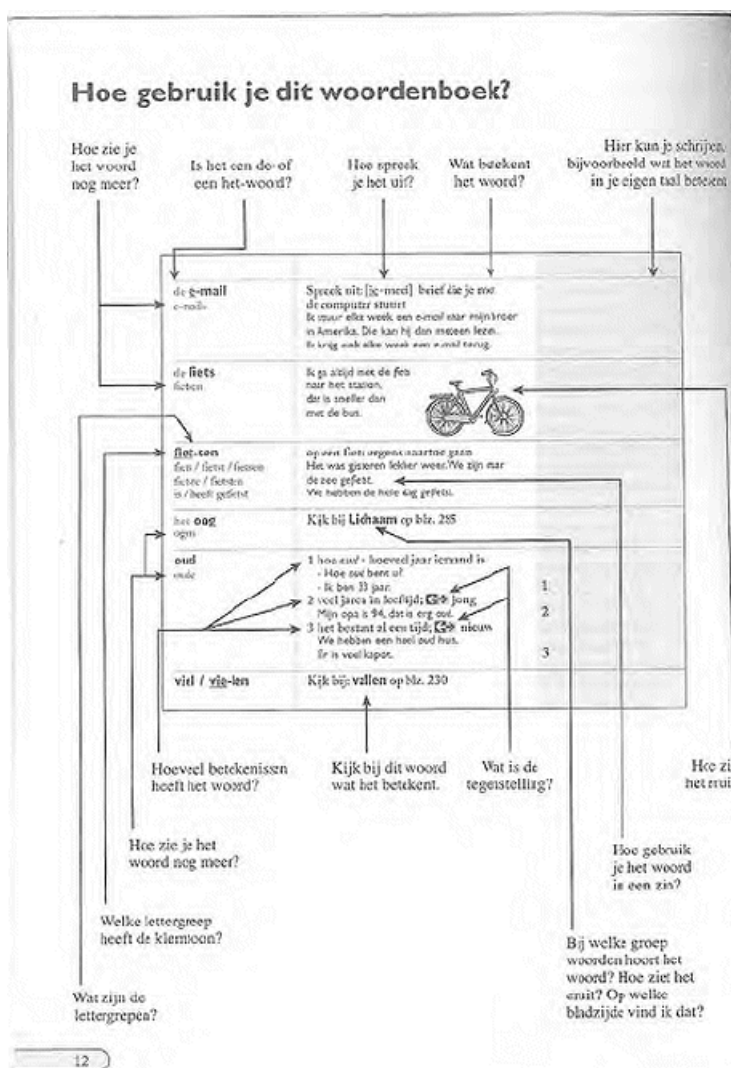
Of de auteurs erin geslaagd zijn om dit voor elkaar te krijgen is niet zo makkelijk te zeggen. Ik haal een willekeurig woord naar voren: *‘het arbeidsbureau’*. Dat krijgt als omschrijving: *‘kantoor dat mensen helpt om werk te zoeken’*. Dan volgt een verwijzing naar het woord *‘kantoor’*. Dat krijgt: *‘Plaats waar mensen werken met*

papier en computers'. Laten we nu aannemen dat de leerling weet wat papier en computer is, weet hij dan nu wat een arbeidsbureau is?

Tweede voorbeeld: *'de bureen'*. In het leerwoordenboek staat: *'bu-ren = mensen die in het huis naast je wonen'*. Voorbeeldzin: *'Ik heb vannacht slecht geslapen. Onze bureen hadden vannacht een feest'*. Zelf heb ik de betekenis van het woord *'buren'* heel vaak moeten geven aan leerlingen, ik teken dan drie huisjes op rij op het bord, wijs naar het middelste huis en zeg tegen de leerling: *'Hier woon jij en dat (de twee ander huizen) zijn je bureen.'* Nog nooit een leerling gehad die het niet meteen begreep.

We mogen aannemen dat de leerlingen voor wie het *Leerwoordenboek Nederlands* bestemd is, vertrouwd zijn met het begrip *'naast'*. Dus zouden zij *'mensen die in het huis naast je wonen'* moeten begrijpen. Toch betwijfel ik dat. Zij hebben het woord *'naast'* met TPR-oefeningen geleerd (*'naast de stoel, naast de tafel'*) maar om het in een heel andere context te begrijpen is toch nog wat anders. Ik had graag een illustratie gezien.

Het boek is wel voorzien van illustraties overigens. In het voorwoord staat: *'Bij woorden die moeilijk te omschrijven zijn maar wel snel duidelijk worden door een afbeelding, zijn illustraties gebruikt.'* Die illustraties zijn verschillend van stijl, hetgeen



Figuur 1 *Leerwoordenboek Nederlands*.

aan de bruikbaarheid niet veel afdoet, maar mij toch een beetje stoort. En ik had er dus graag veel meer van gehad. Want uiteindelijk zegt een afbeelding meer dan woorden.

De betekenis van een trefwoord wordt gegeven door een synoniem, een tegenstelling en/of omschrijving. Die tegenstelling (aangegeven door een duidelijk symbooltje: **↔**) vind ik een vondst. Snel en effectief. Tegenstellingen worden door NT2-docenten zeer vaak gehanteerd om een betekenis te duiden. Zie figuur 1 voor een illustratie.

Werkboeken op de website

Bij het woordenboek bestaat een website. Het belangrijkste wat daar te vinden is, is een pdf-document van 78 pagina's.

Dat kan men downloaden, printen, kopiëren en tot een werkboek voor iedere leerling samenstellen. Het lijkt me dat ik, geheel afgezien van de inhoud van het

materiaal, hier te maken heb met een manier van uitgeven waar ik wel eens van had gelezen, maar die ik nog nooit concreet had gezien. De gebruiker klikt het boek aan op internet, print en kopieert alleen die bladzijden, die hij nodig heeft en gaat ermee aan de slag. Want in principe is het een gewoon werkboek dat naast het woordenboek te gebruiken is. Het zijn oefeningen met zoekvragen. De leerlingen moeten aan de hand van opdrachtjes woorden in het *Leerwoordenboek* Nederlands zoeken (figuur 2). Het lijkt me dat de bedoeling hiervan is dat leerlingen hierna met een echt woordenboek leren werken. Het zou interessant zijn om van docenten die daar ervaring mee hebben, te horen of dit dan ook inderdaad gebeurt en lukt.

Men kan ook een docentenhandleiding via de site aanvragen. Daar staan de antwoorden van het studievvaardigheidswerkboek in. Het is niet duidelijk of hier kosten aan verbonden zijn. In het pdf-bestand '*Studievvaardigheidsboek*' is in zijn geheel aan de uitspraak gewijd. Op de website staan negen kleine oefeningetjes om de uitspraak van een aantal woorden (tien per oefening) te beluisteren. In het pdf-bestand staan de woorden van deze oefeningen en dat is bijzonder handig. De leerling kan de woorden voor zichzelf oefenen en zijn vorderingen met de uitspraak bij de docent laten controleren.

Technisch lezen

Dan is er nog het aspect van het technisch lezen. De doelgroep van het boek is volgens de schrijvers: beginnende leeders van het Nederlands als tweede taal, met een lage tot zeer lage vooropleiding. Dat impliceert volgens mij dat het niet om leerlingen zal gaan die vlot technisch kunnen lezen.

Deze leerlingen/cursisten zouden kunnen struikelen over: '*controleur*', '*koninginnedag*', '*milieu*', '*overwining*'. Het is weliswaar plezierig dat de lettergrepen van alle opzoekwoorden

in het boek door streepjes worden verbonden, maar dat geldt niet voor de omschrijvingen. Een voorbeeld is:

aan-ge-bo-den

1. Te koop aangeboden = je kunt iets kopen. Boven de advertentie staat: ‘te koop aangeboden tweedehands fiets.’
Dat betekent: je kunt een tweedehands fiets van die persoon kopen.
2. Kijk bij aanbieden.

Wat woorden als ‘advertentie’ en ‘tweedehands’ betekenen, zal wel bekend zijn bij de meeste leerlingen, maar daarmee zijn ze nog niet voor iedereen makkelijk te lezen. Ze moeten toch wel de Alfa-periode voorbij zijn om het *Leerwoordenboek* Nederlands te kunnen gebruiken.

Conclusie

Ondanks dat ik dus wel wat kritiek heb, vind ik dat de auteurs voor een groot deel in hun opzet geslaagd zijn. Het maken van zo'n woordenboek dwingt respect en bewondering af, althans bij mij. De keuzes die zij hebben moeten maken en die in het voorwoord worden verantwoord, getuigen van een nuchtere en realistische kijk op een lastig te hanteren didactisch NT2-probleem. Ze hebben bijvoorbeeld gekozen voor begrijpelijkheid en niet voor grammatica door vast te houden aan gelijke woordsoorten bij het geven van een betekenis. Ook de keuze om verbuigingen van zelfstandige en bijvoeglijke naamwoorden en vervoegingen van werkwoorden in de trefwoordenlijst op te nemen is verfrissend praktisch.

Het boek is plezierig uitgevoerd, prettig van formaat en overzichtelijk ingedeeld. Ook is er een ruime en logische manier

Bij welk woord moet je zoeken? Zoek de betekenis van het woord op, als je het niet begrijpt.
Wat betekent het? Kies a of b.

1
Ze proefde de soep. Kijk bij:
a Ze kookte de soep.
b Ze probeerde of de soep lekker was.

2 Ik remde voor het stoplicht. Kijk bij:
a Ik stopte voor het stoplicht.
b Ik moest lang wachten bij het stoplicht.

3 We genoten van het warme weer. Kijk bij:
a We vonden het fijn dat het warm weer was.
b We vonden het vervelend dat het zo warm was.

Kijk na in de sleutel. Als je antwoord fout is, kijk dan bij het woord in het woordenboek.

Figuur 2 *Voorbeelden van zoekopdrachten.*

voor leerlingen om zelf aantekeningen (bijvoorbeeld het woord in hun eigen taal) bij een lemma te maken. Ik ben van mening dat dit niet zo'n boek moet zijn dat aan de leerling in gebruik wordt gegeven door de school. Het zou door de ouders aangeschaft moeten worden en in de volwasseneneducatie door de cursist zelf. Maar als ik bedenk dat het kopen van een map bij de Hema al vaak een groot probleem is, vrees ik dat de prijs van € 19,50 wat aan de hoge kant is.

Informatie

*Marilene Gathier en Dorine de Kruyf, Leerwoordenboek Nederlands
isbn 90 6283 444 2 € 19,50, Uitgeverij Coutinho, Bussum, www.coutinho.nl*

Signalementen

Cursus Reading and Writing Difficulties and Adult Learning

In het kadervan het Europese Grundtvig-programma wordt van 5 tot 9 april 2006 een nascholingscursus georganiseerd op Cyprus. De internationale cursuswaar Engels de voertaal is, is bestemd voor docentenwit het volwassenenonderwijs. Van deelnemers wordt verwacht dat zij een goede kennis hebben van het thema en dat ze op de hoogte zijn van het beleid dat in hun eigen land gevoerd wordt met betrekking tot volwassenen met lees- en schrijf-problemen.

Informatie: www.europeesplatform.nl onder Grundtvig 3. Het Europees Platform kan beurzen beschikbaar stellen voor deelname. Aanvragen tot 10 weken voor de aanvang van de cursus.

Lesmethode voor oudkomers

Allochtone ouderen hebben vaak te weinig kennis van het: Nederlands ontwikkeld om efficiënt gebruik te kunnen maken van de faciliteiten die de oudere Nederlander geboden wordt. In *Thuis!* worden taal en informatie geïntegreerd aangeboden met het doel de maatschappelijke redzaamheid van allochtone ouderen te vergroten. De cursus is opgebouwd rond tien thema's zoals werk, cultuur en vrije tijd, die uitgewerkt zijn in taallessen. Deze thema's informeren hen over allerlei relevante onderwerpen, voorzieningen en instellingen. In *Thuis!* staat het praktisch taalgebruik centraal. De nadruk ligt op spreken en luisteren, Naast reguliere lessen voor in de klas bevat de cursus ook 'Eropuit-lessen', waarin, de cursisten het geleerde in de praktijk toepassen. Het materiaal bestaat uit een cursistenboek en een uitvoerige docentenhandleiding met audio-cd's. Het lesmateriaal is bedoeld voor anderstalige senioren, ongeacht het NT2-niveau, die hun Nederlandse taalvaardigheid; willen verbeteren. *Thuis!* is ontwikkeld door FORUM in samenwerking met de afdeling NT2 van de Vrije Universiteit Amsterdam.

*Vera de Bat en Gerrie Gasteloars, Thuis! Sociale redzaamheid voor anderstalige senioren
isbn 90 6283 458 2 € 26,66 Uitgeverij Coutinho, Bussum.
www.coutinho.nl*

NT2-conferentie

Op 8 en 9 juni 2006 wordt de derde NT2-conferentie gehouden in Bovendonk, een voormalig klooster in Noord-Brabant. Prijs: _220,- voor leden BVNT2 en _240,- voor niet-leden. Er is plaats voor 356 personen. Inschrijving kan alleen digitaal plaatsvinden. Leden van de Beroepsvereniging van docenten Nederlands als tweede taal (BVNT2) zullen als eerste op de hoogte worden gesteld van de

inschrijvingsmogelijkheid, ze krijgen een aantal consumptiebonnen en ze krijgen de publicatie naar aanleiding van de conferentie gratis toegezonden.

Good practices in de volwasseneneducatie

Onder de titel *Ik wist niet dat leren ook leuk kon zijn* heeft Cinop een boekje samengesteld over good practices in de volwasseneneducatie. Het bevat de omschrijving en uitgebreide informatie van de projecten die in 2004 een prijs kregen of genomineerd werden vanuit de Week van het leren en het Actieplan Alfabetisering. De projecten geven vanuit zeer verschillende invalshoeken een beeld van hoe de inzet en deskundigheid van docenten in de volwasseneneducatie kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van mensen van zeer diverse doelgroepen.

Thomas Bersee e.a., *Ik wist niet dat leren ook leuk kon zijn*
isbn 90 5003 449 7 Cinop, 's-Hertogenbosch, bestelnummer: A00258.